

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Da Criatividade à Escrita Criativa

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Da Criatividade à Escrita Criativa

Maria Elisabete Alves Rosa Carnaz

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus
Custódio

Coimbra

Junho de 2013

Agradecimentos

Agradeço à minha família, em especial ao meu marido e à minha filha todo o apoio e ajuda prestados.

A todos os professores do mestrado com quem trabalhei e em particular ao meu orientador Doutor Pedro Balaus que sempre se mostrou disponível para me ajudar e incentivar a não desistir deste sonho.

Também agradeço o incentivo a todos os colegas e amigos com quem me cruzei durante esta fase da minha vida.

Por fim, um agradecimento a todos os meus alunos e suas famílias por colaborarem comigo sempre que lhes foi solicitado.

Resumo

O presente trabalho pretende dar resposta à problemática do desenvolvimento da escrita criativa nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal foi criada uma estratégia “Oficina de Sala de Aula”, em que após a realização, os trabalhos eram apresentados pelos alunos à turma, havendo no final recurso à autoavaliação de todas as atividades de escrita. Foi passado aos alunos um questionário antes de iniciarem as atividades acima referidas, que foi repetido no final das mesmas. Depois dos trabalhos produzidos, foram analisados e comparados os resultados dos dois questionários distribuídos aos respondentes, de forma a dar resposta ao problema formulado: **“Será que existem exercícios específicos para o desenvolvimento da escrita criativa em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?”**.

A estratégia escolhida foi testada junto de uma turma de 12 alunos do 2º e 3º ano do 1ºCEB do Tojeiro. Estamos a lecionar este grupo pela primeira vez e trata-se de crianças que provêm de um meio familiar com poucas habilitações. O trabalho foi desenvolvido ao longo de três meses.

Depois de realizada a investigação foi possível concluir que a escrita criativa em alunos do 1º ciclo pode ser desenvolvida com recurso a trabalhos em sala de aula que promovam a motivação e a criatividade.

Esta investigação permitiu-nos, ainda, constatar que através dos trabalhos realizados e apresentados pelos próprios alunos na turma ou em outros contextos, eles desinibem-se e incentivam-se procurando melhorar a sua escrita. Esta prática faz com que os alunos analisem melhor a sua escrita e a dos outros, com o objetivo de evoluir na sua própria criatividade.

Palavras-chave: Educação, ensino, leitura, criatividade, escrita.

Abstract

This research paper aims to understand the topic of developing students' creative writing in Primary School. For this purpose, a strategy of "Classroom workshop" was created, in which, after completion, the papers were presented to the class and it was applied a self-evaluation in the different writing activities. Before and after the referred activities, a questionnaire was applied about the subject to the students. After being produced, the papers were analyzed, and the results obtained from the questionnaires applied were compared in order to respond to the following question: "Are there any specific exercises to help develop creative writing in students from Primary School?"

This chosen strategy was tested in a class of 12 students from 2nd and 3rd grade from "1º CEB do Tojeiro" Primary School. We are teaching these students for the first time, which come from families with low qualifications skills. The research work was developed during three months.

After the investigation, it was possible to conclude that creative writing in Primary School students can be developed by using classroom exercises that promote motivation and creativity.

This research allowed us also to understand that through the papers written and presented in class by the students, they become more comfortable with writing and presenting, as well as serving as a motivation factor for improving their writing skills. This practice allows students to better analyze their writing skills and of their classmates with the purpose of developing their own creativity.

Keywords: Education, teaching, reading, creativity and writing.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1 - Criatividade e Pedagogia.....	6
1.1 - O conceito de criatividade	6
1.2 A criatividade na Escola.....	8
1.3 O ambiente criativo.....	10
1.4 A Importância do Pensamento Criativo	14
2 A Dinamização da Escrita	17
2.1 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita	17
2.2 Relação entre leitura e escrita	20
2.3 O processo de escrita	22
3 Escrita criativa	29
3.1 Conceito	29
3.2 Importância e Relevo Didático no Âmbito do 1.º CEB.	32
3.3 Jogos Criativos.....	36
CAPÍTULO II – OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA.....	43
1 Atividades em Sala de Aula	45
1.1 Frase Escondida.....	45
1.2 Palavra puxa palavra.	50
1.3 Acróstico.....	54
1.4 Alfabeto sem juízo.....	60
2 Inquérito por questionário.....	65
2.1 Caracterização da Amostra	66
2.1.1 Caraterização do Meio	66
2.1.2 Caracterização da Turma.....	68
2.2 Questionário - Análise e Interpretação dos Resultados.....	68
3 Conclusões relativas ao inquérito	89

BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	102

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EB1 – Escola do Primeiro Ciclo de Ensino Básico

INTRODUÇÃO

Quantas vezes ouvimos dizer a alguns colegas “Os alunos não sabem escrever!”?

Se este rótulo é uma assunção de derrota (frequentemente acompanhado por um suspiro e um baixar de braços) a colocação de questões, tais como: *porque é que os alunos estão desmotivados para a escrita?; qual a razão dos seus textos não refletirem o seu mundo riquíssimo de experiências e imaginação?; porque é que o «erro» permanece após tantos anos de estudo?* É uma exigência que se coloca a todos os que exercem o magistério da Língua. Impõe-se uma análise a essa falta de imaginação, a essa recorrência e forma do «erro», a essa desmotivação pela escrita – suporte da memória e criadora de mundos e fator de liberdade.

Impõe-se um estudo no plano da criatividade, em contexto escolar, na área da escrita criativa. Urgem soluções, respostas a esta necessidade de dotar os alunos de uma ferramenta tão simples e útil como é a escrita.

Que alterações promover, então, nos métodos tradicionais de ensino da escrita? Quais as estratégias a adotar? Como promover a criatividade? Poder-se-á potenciar a aprendizagem através da escrita criativa? Há vantagens em associar a componente lúdica a esse processo lento e demorado que é a aprendizagem da escrita? A escrita criativa ajuda a contornar o obstáculo da desmotivação dos discentes? Ela pode servir para ultrapassar as dificuldades de escrita? Existe espaço para a sua dinamização criativa no Ensino Básico?

São estas as ideias que estão subjacentes à dissertação que agora se inicia e que está organizada em duas partes principais; Uma reflexão teórica acerca da criatividade no ato de escrever e outra eminentemente prática, onde se procura refletir sobre o trabalho que foi sendo

desenvolvido na sala de aula ao longo de quatro sessões práticas. Faz-se, ainda, uma abordagem ao questionário que foi apresentado aos alunos antes e depois das quatro sessões.

Por último, referiremos as conclusões a que chegámos ao terminar este trabalho.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 - Criatividade e Pedagogia

1.1 - O conceito de criatividade

Criatividade é um conceito complexo. E a sua dificuldade reside não só em definir o seu construto como, também, em separar as conceções erróneas que, ao longo dos séculos, a ele foram associadas. Marcado pelas correntes filosóficas, sociais ou científicas que desde sempre procuraram explicá-lo, o conceito de criatividade mantém um *diáfano manto* (recorrendo à linguagem queirosiana) o qual, em simultâneo, atrai e esconde.

Entre os séculos XVIII e XIX, com o advento do método científico, surgem os primeiros estudos acerca da genialidade e da associação de ideias, os primeiros testes de inteligência, assistindo-se a um afastamento progressivo da ideia de criatividade como inspiração divina e do Homem enquanto sujeito dependente, passivo, para uma conceção antropocêntrica, curiosa, exploradora e criativa.

Nesta época destaca-se, também, o contributo alemão no estudo e análise da formação e alteração dos padrões mentais (*gestalts*) donde surgiria a teoria com o mesmo nome, que considerava o pensamento criativo como resultado da reconstrução desses padrões.

Entretanto, aos importantes avanços na área da Psicologia, aliam-se as investigações na Medicina, nomeadamente no mapeamento do cérebro, numa tentativa de compreensão fisiológica da criatividade. Ainda assim, a criatividade permanece, como afirma Almeida, “*imiscuída de estereótipos*” (Morais, 2008, p. 9), nomeadamente através da associação a características e comportamentos disruptivos e ligação exclusiva às artes.

Em 1950 regista-se um facto histórico relevante no âmbito da investigação da criatividade com o discurso de Guilford, aquando da sua tomada de posse na Associação Americana de Psicologia, no qual alertou para a necessidade de um maior investimento nessa área. Esta intervenção provocou um crescimento exponencial dos estudos nesta matéria, de tal forma que alguns investigadores apontam um *antes e um depois* do discurso de Guilford (Morais, 2001, p. 32). Desses avanços foi possível sistematizar um conjunto de teorias e correntes que, ao longo dos tempos, procuraram explicar o fenómeno da criatividade. Os progressos entretanto registados não foram, contudo, suficientes para eliminar do senso comum diversos preconceitos relacionados com a criatividade:

- a) associação a doenças mentais ou à sanidade mental;
- b) identificação com a excentricidade ou hiperatividade;
- c) relação com a inspiração súbita, sem trabalho e sem explicação;
- d) atributo, privilégio de poucos;
- e) confusão com termos como imaginação, novidade, inovação, originalidade.

Se o conceito já era complexo, o alargamento do seu raio de ação a campos aparentemente tão distintos como as ciências e as engenharias; áreas como o desporto (onde as estratégias inesperadas, mas eficazes, são correlacionadas com a criatividade); a economia e a indústria (com a ideia de que as pessoas criativas são um recurso vital para a conquista dos mercados), veio agravar a clarificação destas noções. Em muitos países em desenvolvimento, a criatividade é vista, mesmo, como a solução para um rápido crescimento social e económico.

Toda esta complexidade no campo científico relativamente à identificação e definição da criatividade ecoa dentro do contexto escolar,

na visão que dela têm, nomeadamente, professores e alunos. Desde a assunção como algo incomum, de inspiração súbita e inexplorável, à identificação com a inteligência (enquanto capacidade estável, convergente e, frequentemente, mensurável pelos valores do Q.I.), até à associação exclusiva com as Artes Plásticas e a Literatura. O meio escolar está repleto de conceções erróneas que importa, hoje, desmistificar.

Se até à década de setenta do século passado predominou uma abordagem à criatividade assente sobretudo nos estudos de personalidade, com o desenvolvimento de métodos e de técnicas métricas que permitissem a identificação de talentos criativos; com o advento da Psicologia Cognitiva, colocou-se o enfoque nos processos mentais subjacentes às capacidades excecionais, à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisões, avaliando-se tanto o processo como o produto. Concomitantemente, à avaliação do processo e análise do produto, iniciou-se uma abordagem sociocultural – passou-se a uma análise dos componentes necessários a que haja criatividade.

Dos estudos realizados, nomeadamente por Guilford, foi possível, assim, aferir três conclusões:

- todos, sem exceção, possuem potencial criativo;
- o potencial é independente da idade, género, raça ou condição social;
- o potencial pode ser descoberto e desenvolvido pela ação de uma pedagogia apropriada (Jaoui,1995, p. 16).

1.2 A criatividade na Escola

A operacionalização do conceito em ambiente escolar enfrenta, contudo, alguns obstáculos: a sua natureza misteriosa e/ou desconhecida,

a associação da criatividade à indisciplina, desobediência ou comportamentos desviantes, a assunção errónea do abandono de regras e princípios. Todas estas ideias preconceituosas, baseadas no desconhecimento, impedem o objetivo essencial da promoção da criatividade na Escola: desenvolvimento completo de todos os aspetos positivos da personalidade da criança, incluindo a aceitação das diferentes capacidades e características de cada um. Não se trata, portanto de produzir génios ou alcançar revoluções científicas/literárias mas, tão somente, lançar sementes. Como salientam Dias e Moura *“a educação tem um papel de oportunizadora e propiciadora do desenvolvimento e formação dos cidadãos criativos, preparados para a atuação numa sociedade marcada pelo dinamismo”* (2007, p. 66).

Uma das características da vida moderna é, de facto, a mutabilidade do conhecimento - o que sabemos hoje pode ser obsoleto amanhã. Por isso, a criatividade é um fator crucial na Escola. O conhecimento necessário no futuro pode não ser aquele que é transmitido, hoje, nesta instituição, pelo que é necessário que os indivíduos adquiram competências que lhes permitam enfrentar as vertiginosas mudanças no mundo social, tecnológico e económico.

Assim, ela não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos, técnicas e valores, *“a escola deve acolher, criativamente, os alunos e dar-lhes, a todos, a oportunidade de mostrarem o que valem, com vista à sua formação integral.”* (Martins, 2000, p. 41).

A Escola deve promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e realizar as tarefas, a coragem em enfrentar o inesperado. Importa considerar, também, que a promoção da criatividade não é incompatível com a aquisição de conhecimento na Escola, no sentido em que as atividades de

aprendizagem que promovem a descoberta, podem estimular a inteligência e esta pode potenciar a criatividade. Philip Gammage propõe, segundo Craft, que a educação ao invés de se focar em “*answering the question*” deveria enfatizar “*questioning the answer*” (2000, p.5). Aquele autor acentua, ainda, a importância da prática pedagógica do professor, a conceção dos currículos e a existência de recursos como importantes variáveis a considerar no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Como refere M. Azevedo, citando Alencar:

“uma das etapas importantes no processo de criar condições favoráveis à criatividade seria dar condições ao indivíduo para expandir o seu campo de conhecimento, as suas experiências, estimulando ao máximo o seu desejo de conhecer, de explorar, de reflectir e de questionar o conhecimento adquirido, paralelamente ao domínio das técnicas que favorecem a emergência de soluções criativas.” (2007, p.65).

Em 1961, Mel Rhodes (p.308), propôs um modelo que apresenta quatro referências recorrentes no ato criativo: **Press** (ambiente ou contexto), **Person** (pessoa criativa), **Process** (processo criativo) e **Product** (produto criativo) cujo conhecimento da forma como se conjugam, no espaço escolar, poderão estabelecer as condições favoráveis à promoção da criatividade e à expansão do conhecimento por parte do indivíduo.

1.3 O ambiente criativo

A análise do ambiente em que se desenvolve o processo de ensino aprendizagem é essencial na medida em que permitirá aferir os elementos facilitadores/inibidores da criatividade. Moraes (2001, p. 85) defende que

as manifestações de criatividade não são independentes nem do tempo nem do espaço em que o indivíduo atua, “ *nunca é independente do Zeitgeist – espírito da época ou espírito do tempo. A guerra, conturbações políticas, ou civis, o estilo de governação ou o estado da economia, todos estes fatores, não são inócuos na produção criativa, embora o seu grau não tenha sido definido com clareza pelos diferentes investigadores*”.

A importância do ambiente propiciador da criatividade é secundada por B.Cramond, num estudo sobre a importância da criatividade para o indivíduo e para a sociedade: “*One way to enhance creativity is to maintain an environment conducive to it.*” (2008, p. 29) e em que evidencia a importância do ambiente como forma de estimular a criatividade. Uma vez que apresentar uma ideia original é correr riscos, ser apelidado de louco (alturas houve em que foram condenados à morte), ou rejeitado, o estabelecimento de um ambiente seguro e de confiança será fundamental para a apresentação das ideias criativas, caso contrário, “*estas são frequentemente vistas como bizarras, inúteis, e até tolas, e são sumariamente rejeitadas, e a pessoa que as propõe é olhada com desconfiança e, talvez mesmo, com desdém e escárnio.*” (Sternberg e Williams, 1999, p. 8).

Seguramente que, numa turma onde se valorizam tanto as ideias válidas como os erros, enquanto oportunidades de aprendizagem, será mais encorajadora da criatividade do que aquela onde o erro implica punição e humilhação. Romo secunda esta ideia ao defender a liberdade do aluno se manifestar, apresentar o seu contributo, colocar questões e desenvolver uma atitude crítica, inquiridora. “*El aula debe ser un sitio seguro para equivocarse. Libertad y seguridad psicológica son dos principios esenciales de una formación creativa.*” (Romo, 2008, p. 78).

Cramond reforça a ideia de um ambiente seguro, onde as recompensas intrínsecas sejam mais valorizadas, e os alunos possam desenvolver-se autonomamente *“an environment that is conducive to creativity is one that is psychologically safe, where the intrinsic rewards of accomplishment are emphasized over extrinsic rewards and controls, where students have opportunities to learn about their interests and pursue them with some autonomy, (...) and where challenges are matched to the abilities of the learners .”*(2008, p. 32).

Um outro aspeto referenciado nos estudos realizados por Bonnie Cramond tem a ver com os períodos de agitação e de calma, sendo importante considerar os momentos e os graus de estímulo. A introdução de um ambiente sossegado, de pausa, também é importante para a reflexão e fantasia, tanto para o professor, como relativamente ao aluno, permitindo a absorção, a reflexão, a criação, seja na sala de aula, seja no exterior.

A criatividade implica, ainda, trabalhar o espaço físico e conceptual da sala de aula: se as crianças vão ser encorajadas a pensar autonomamente, em qualquer área do currículo, elas precisam de ter acesso a materiais: livros, atlas, computadores, jogos, espaço para trabalhar individualmente, em pares ou em grupo. Ao nível conceptual, a sala de aula deve encorajar a experimentação, a abertura e a assunção de riscos. Importa, como refere Craft, dar tempo ao aluno para pensar a resposta e estabelecer expectativas claras acerca da natureza da aprendizagem e, sobretudo, observar aquilo que desperta interesse nas crianças, permitindo ao educador, intervir oportunamente, no momento apropriado (2000, p. 116).

Esta autora aponta, ainda, a necessidade da promoção de práticas interativas, o relacionamento entre pares mas, também, a importância de

estar consciente da unicidade de cada um, do reconhecimento do estilo pessoal (2000, p. 134).

Alencar (1992, p. 58/9) apresenta, enfim, um conjunto de características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula:

- dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente;
- dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
- criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas;
- estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas;
- encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
- desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;
- promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
- valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias;
- encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
- proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares;
- estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
- aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
- não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras.

1.4 A Importância do Pensamento Criativo

A criatividade enquanto capacidade do homem pensar sobre si próprio sempre existiu, embora o seu estudo ordenado tenha começado à pouco mais de um século.

Atualmente, é reconhecida a grande importância do pensamento criativo. Para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade. É conhecida a grande relevância das operações cognitivas no processo criativo e como o estímulo da criatividade leva ao bom nível de desenvolvimento intelectual e à possibilidade de usar estratégias de pensamento que rompam com esquemas rotineiros.

No entanto, não podemos dizer que no nosso sistema de ensino o pensamento criativo seja estimulado e/ou reforçado. O sistema educativo estimula predominantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjetivo. Vários fatores estão na origem deste problema, desde a própria formação dos professores, até ao tempo limitado para que sejam efetuadas determinadas aprendizagens, deixando pouco tempo para atividades livres e criativas.

Também o excesso de tecnologia na sociedade contemporânea é responsável por uma expressão mecanicista e impessoal.

À medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade, maior preponderância é dada às suas competências intelectuais, em detrimento da sua criatividade. Quase sem querer, a maioria das crianças deixa de se dedicar a atividades meramente criativas, das quais é exemplo o simples desenho livre.

No entanto, a atualidade exige que os indivíduos reflitam, procurando novas soluções e ideias. Os velhos procedimentos já não atendem às cambiantes necessidades modernas. Daí o imperativo do pensamento flexível e inovador, capaz de estabelecer soluções. E ainda que não haja consenso teórico, já se pode falar de um quadro que permite conhecê-la e estimulá-la melhor. Trata-se de um processo multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência que envolve definição e redefinição de problemas e combinação de conhecimento anterior numa nova forma de aplicação. Ela depende da motivação para a tarefa, capacidade e conhecimento num domínio, competências cognitivas e de um trabalho concentrado e enérgico. Para ser criativo, o aluno deve acreditar em si mesmo, confiar nas suas capacidades e sentir desejo e prazer em realizar os trabalhos de forma persistente, elaborada e fecunda.

A reunião de competências cognitivas, como a flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade, é o alicerce para o pensamento criativo.

A escola pode estimular a criatividade se promover uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa; se utilizar critérios que valorizem a expressividade e originalidade; se recorrer ao conhecimento dos diversos domínios; se utilizar os processos de memorização como meio e não como fim; se valorizar a compreensão; se aplicar e combinar métodos criativos. Para concluir, se promover uma educação baseada na conjugação e aperfeiçoamento das motivações e nas potencialidades dos contextos. Finalmente, se estimular a auto-regulação da aprendizagem e o ensino de capacidades e habilidades para aprender ao longo da vida.

Dalila D’Alte Rodrigues, referindo-se aos processos de desenvolvimento da criatividade, no Debate Nacional Sobre Educação (p. 3) indicava que *“A educação deve permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito, entre o fazer e o ser”*. Nesta perspetiva, a escola do primeiro ciclo surge como uma etapa privilegiada e decisiva no que diz respeito à exploração livre e criativa. Quase diariamente, as crianças têm oportunidade de se expressar livremente e sem qualquer constrangimento.

2 A Dinamização da Escrita

2.1 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita existem várias abordagens teóricas relevantes.

As perspetivas inatistas de Chomsky, Lenneberg e Bickerton defendem que o ser humano vem preparado biologicamente para o desenvolvimento de alguns tipos de gramática. Para suportar esta hipótese, Chomsky (*s.d, cit. in Kato, 1986*) refere que qualquer criança pode atingir uma gramática perfeita, mesmo que os estímulos do ambiente à sua volta sejam poucos e fracos. Segundo este autor, uma criança, após ter adquirido a sua língua, desenvolve sistemas de desempenho, entendendo por desempenho o uso que a criança faz do conhecimento que possui sobre a gramática da sua língua e determinado geneticamente. Kato (1986), referindo-se a Chomsky, diz que se as línguas particulares se inserem numa gramática universal e se a linguagem escrita pode ser inserida dentro de uma gramática particular, então as formas que pode tomar são também previstas pelo mesmo esquema.

Já Lenneberg (1964) defende que falar é uma capacidade inata e ler e escrever não o são.

Isto porque para ler e escrever, ao contrário de falar, é necessário existir uma aprendizagem específica, através do treino e do exercício. Para este autor, a capacidade da fala não apresenta variação de espécie para espécie, ao contrário das línguas que variam dentro da gramática universal, tal como a escrita que também varia dentro de certos princípios. Desta forma, segundo Kato (1986), se ambas as modalidades

têm alguma variação, então a fala, assim como a escrita seriam um fenómeno cultural.

Bickerton (1981) estabelece dois limites para a capacidade linguística: um limite inferior definido pelo percurso inicial de desenvolvimento linguístico (desenvolvimento de novas línguas, desenvolvimento original de línguas ou aquisição linguística individual) e um limite superior definido pelo desenvolvimento cultural. Para este autor, a língua primitiva, que é bioprogramada, não pode distanciar-se de forma imprevisível da língua culturalmente adquirida. Este autor, ao contrário de Lenneberg, prevê uma evolução da fala, iniciada nas formas primitivas provenientes de línguas em contacto (pidgins), evoluindo para formas mais elaboradas (crioulos), até atingir gramáticas altamente complexas (Kato, 1986). Bickerton defende que ao mesmo tempo que se observa uma evolução no desenvolvimento de uma língua, observa-se também na gramática da criança. Kato (*op. cit.*) refere que na escrita passa-se algo semelhante, mencionando estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Contini (1985).

Contini (*op. cit.*) realizou um estudo onde verificou que primeiro a criança concebe a escrita como um ato motor, que resulta apenas em rabiscos. Mais tarde, evolui para a escrita simbólica e ideográfica, onde já atribui um significado a estes símbolos chegando, finalmente, à escrita alfabética.

Numa perspetiva funcionalista, Halliday (1975) que realizou um estudo sobre a aquisição da linguagem numa criança, refere que a forma da gramática é culturalmente determinada, isto é, quando aumentam as necessidades comunicacionais novas formas são acrescentadas. Deste modo, estabelece-se uma relação entre forma e função. Para Vigotsky

(1962) e Slobin (1979) cada função nova surge sempre a partir de uma forma já adquirida.

Segundo Kato (1986), se esta conceção apresenta evidências empíricas para a fala, pode-se esperar que também tenha implicações para a escrita.

Numa perspetiva cognitivista-funcionalista Bever (1970) procura definir o limite superior da capacidade linguística. Em termos cognitivos, a gramaticalidade é limitada pela capacidade de compreensão e produção, isto é, é agramatical tudo o que não conseguimos compreender ou produzir.

Na perspetiva construtivista de Piaget (1984), o conhecimento é o resultado do comportamento do sujeito, através da sua interação com o objeto de aprendizagem. Desta forma, apenas é inato um conjunto de esquemas de ação que vão permitir compreender e produzir expressões linguísticas. Para Piaget, a criança, no seu estado inicial da aquisição da linguagem, não é uma tábua rasa, dando importância à interação da criança com o objeto de aprendizagem. Ferreiro (1977) baseia-se na tese de Piaget para explicar uma série de situações que observou na aprendizagem da escrita. Por exemplo, quando a criança na fase das operações concretas (definida por Piaget) é capaz de fazer descobertas pela dissociação, demonstra que é capaz de inferir o resultado de uma palavra, quando já a reconhece globalmente, mesmo quando são trocadas ou omitidas algumas letras.

Ao contrário das perspetivas inatista e construtivista, a perspetiva behaviorista defende o ato verbal como um comportamento social que está dependente de um organismo cooperativo para reforço (Kato, 1986). Segundo esta visão, os processos que levam à aprendizagem são a generalização indutiva e a abstração. Por exemplo, se a criança ao emitir

a palavra “velho” perante a figura de um homem adulto obtiver um reforço positivo, ela poderá generalizar essa palavra para todos os elementos do conjunto “homem adulto”. Mas quando for capaz de reagir a “velho”, independentemente do “homem adulto”, então terá feito uma abstração. De acordo com Kato (op cit), as primeiras palavras que a criança aprende a ler poderão ser aprendidas segundo esta perspetiva, isto é globalmente e por resposta verbal auditiva. Progressivamente, a criança vai dissociando e construindo novas palavras; ao nível textual a criança mostra aprender rapidamente alguns elementos convencionais que marcam os limites do texto como por exemplo “Era uma vez” ou “Viveram felizes para sempre”.

Com o desenvolvimento da linguagem oral numa fase de maturação, surge a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, quer por incentivos familiares (ambientais), quer por estímulos da escola.

2.2 Relação entre leitura e escrita

De acordo com Kato (1986) ler e escrever assemelha-se a ouvir e falar. Ambas são atividades de comunicação, com a diferença da interação entre emissor e recetor serem distintas.

Um ato de comunicação verbal, de natureza oral ou escrita caracteriza-se por construir uma relação cooperativa entre o emissor e o recetor, transmitir intenções e conteúdos e ter uma forma adequada à sua função. Condemarin e Chadwick (1987) acrescentam ainda que, deste ponto de vista, *“o codificador (falante ou escritor) gera uma estrutura profunda (significado), sobre a qual atuam os componentes sintáticos gráficos e fonológicos para produzir uma estrutura de superfície. O descodificador (ouvinte ou leitor) percebe a estrutura superficial e*

processa-a através de seus componentes fonológicos ou gráficos e, eventualmente, capta a estrutura profunda” (op. cit, p. 37).

Uma convicção predominante é de que a escrita é resultado ou consequência da leitura, concluindo-se que deve ensinar-se a escrever depois de se ensinar a ler. No entanto esta convicção não é unânime. Chomsky (1971), citado por Condemarin e Chadwick (1987) defende que os alunos estão dispostos a escrever antes de começar a ler, e que a introdução à leitura de material impresso deve efetuar-se através da escrita. Para Wilson (1981), citado por Condemarin e Chadwick (*op. cit.*), é evidente que um processo tem influência positiva sobre o outro, e que ambos se desenvolvem como uma extensão natural do desejo da criança de comunicar. Applebee (1977), citado pelos mesmos, diz ainda que as correlações entre as distintas destrezas da linguagem encontram-se em interdependência com a maturidade sintática e que as experiências em leitura e escrita tendem a melhorar desempenhos de modo recíproco.

Pereira (2004) refere que ninguém pode negar que se a leitura funciona como uma mais valia no desenvolvimento da escrita, também é verdade que a escrita é um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora. Assim, qualquer exercício de escrita consciente e com uma finalidade comunicacional, pressupõe a leitura como componente da sua atividade e não o contrário. Hayes (1995), citado por Pereira (2004), com o seu novo modelo do processo de escrita, pôs em evidência a importância da leitura no processo de escrita, existindo diferentes níveis para essa interferência. Este autor diferencia dois níveis: o modelo de leitura para compreender o texto, onde o leitor está preocupado com a significação do texto e pouco atento aos problemas estilísticos do texto e o modelo de leitura para avaliar um texto, onde a atenção do leitor se centra nas características do texto.

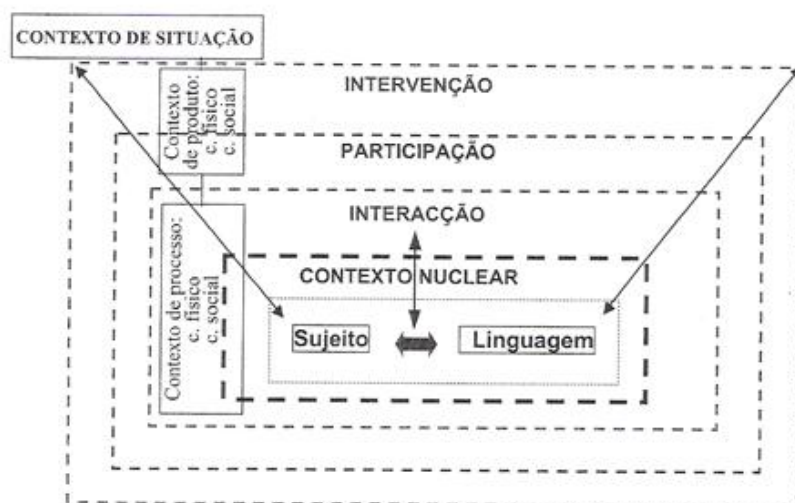
2.3 O processo de escrita

Cada vez mais cedo as crianças contactam com grande facilidade com os meios de comunicação audiovisuais que se tornam tão apelativos, remetendo os meios de comunicação por escrito para segundo plano. Perante tal facto, e tendo em conta que o “saber escrever” é fundamental para a vida quotidiana, a sociedade arrasta para a escola a responsabilidade de incutir e desenvolver o gosto pela escrita.

Quando os alunos chegam à escola trazem consigo uma atividade verbal desenvolvida, caracterizada pela sua dependência contextual e pela sua instrumentalidade. A aprendizagem escolar da língua materna deverá, para além de alargar estas competências, dissociar a produção de textos à sua instrumentalidade imediatas, quer na prática oral quer na escrita.

É aqui que residem algumas dificuldades apontadas pelos alunos para alcançarem todas as potencialidades da relação com a escrita. Para muitos a escrita escolar é uma escrita artificial e descontextualizada.

De acordo com Barbeiro (2003, p. 20), por contexto *“podemos considerar o conjunto de factores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado.”*. Desta forma, os elementos do contexto influenciam a construção do enunciado quando se refere à escrita e à sua compreensão quando se passa para a leitura. De acordo com o mesmo autor, estes fatores transpõem-se para a construção da relação com a escrita: *“No processo de escrita, ao lado da descrição desses elementos e dos seus reflexos na construção do enunciado, é possível descrever as dimensões que se ativam, ligadas à própria relação com a escrita, ou seja, que tornam a escrita significativa para o sujeito.”* (op. cit. p. 20)

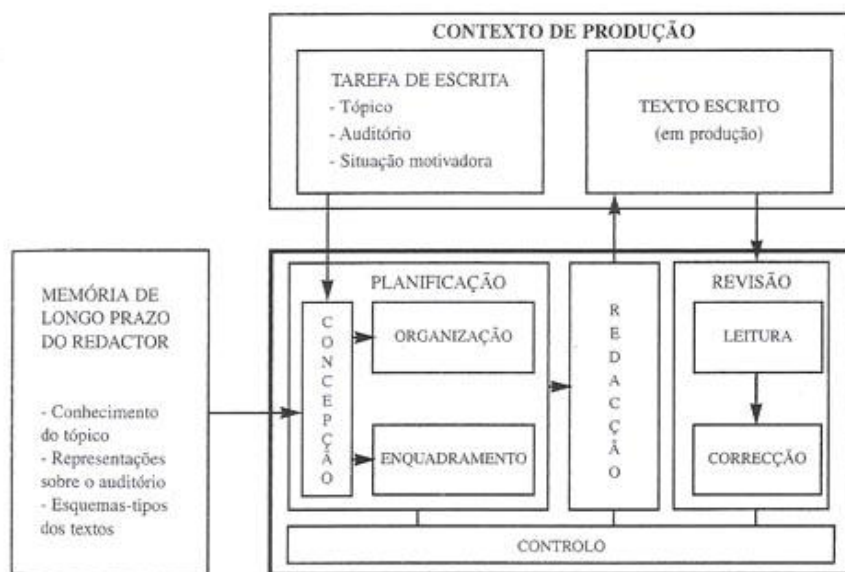


Quadro 1

Contextos e Dimensões da Relação com a Escrita

Fonte: Barbeiro, L. (2003).

Segundo Carvalho (2001), a caracterização do processo de escrita de indivíduos em que as capacidades não estão completamente desenvolvidas (geralmente crianças e jovens), deve ser feita estabelecendo uma comparação entre indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida e indivíduos que dominam em pleno o modo de expressão escrita.



Quadro 2

Modelo representativo do processo de escrita (Flower e Hayes)

Fonte- Carvalho, J. A. B. (2001). "O Ensino da Escrita."

Primeiro, e de acordo com Flower e Hayes (1981), é necessário planificar o discurso escrito.

Para autores como Humes (1983), Scardamalia e Bereiter (1986) e Fayol e Schneuwly (1987), citados por Carvalho (*op. cit.*) esta fase é das mais importantes e diferencia os escreventes capazes, dos que ainda estão em desenvolvimento. Esta fase reveste-se de alguma complexidade, uma vez que é necessário conhecer alguns aspetos influentes na construção de um texto, tais como: o tipo de texto, o destinatário, os objetivos a atingir com o texto, ter o conhecimento suficiente para escrever sobre determinado tema, entre outros. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), citados por Carvalho (2001) gerar um discurso autonomamente é uma tarefa difícil. Ao contrário dos adultos, as crianças necessitam de algumas pistas relacionadas com o conteúdo e com o tipo de texto para

relacionar com o que têm na memória, uma vez que sentem dificuldades na realização deste processo. O que habitualmente as crianças vão fazendo é um rascunho com algumas ideias principais que lhes vão surgindo.

Após a planificação segue-se a redação (Flower e Hayes, 1981). Depois da planificação inicial, passa-se à construção do texto, através da sua redação. De acordo com Barbeiro (2003), referindo-se ao próprio (1999), a Carvalho (1999), a Flower e Hayes (1981) e ainda a Humes (1983), a redação é o processo que transforma ideias ou pensamentos em linguagem visível.

Grabe e Kaplan (1996), citados pelo mesmo afirmam que, no caso da escrita compositiva, a seleção das palavras a colocar no texto deve ter em conta os conteúdos a tratar e a organização das expressões linguísticas em diferentes níveis estruturais, a fim de formar um texto, dotado de coesão e coerência. Bereiter e Scardamalia (1987) e Fayol e Schneuwly (1987) citados por Carvalho (2001), referem que existe uma dificuldade na redação que tem a ver com a linearização de informações mentais que esta implica. Da redação das palavras ou das frases surge a necessidade de verificar a sua conformidade aos requisitos linguísticos e textuais (Barbeiro, 2003). Esta verificação é feita, geralmente, pelos sujeitos que dominam em pleno o modo de expressão escrita, de uma forma quase automatizada, através de uma perceção global da palavra ou frase, sem a necessidade de um processamento analítico dos elementos e regras envolvidos, a não ser que detetem problemas (Graves, 1984 citado por Barbeiro, 2003).

O último componente do processo de escrita proposto pelo modelo de Flower e Hayes (1981) é a revisão. A revisão, devido ao grau de abstração que pressupõe, pode levantar grandes dificuldades ao

indivíduo, principalmente aqueles cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida. Nos mais novos, a revisão limita-se normalmente à correção dos erros ortográficos presentes na estrutura do texto (Humes, 1983; Matshuashi e Gorndon, 1989 e Yagelsky, 1995, citados por Carvalho, 2001). Já os mais adultos reveem a níveis mais profundos, comparando o texto existente com o texto pretendido, tudo isto usando a capacidade da abstração.

Desta forma, o processo de escrita, nas perspetivas dos autores deste modelo, integra três componentes: a componente relativa à memória de longo prazo do escritor, a componente relativa ao contexto de produção que envolve a execução da tarefa e a do processo de escrita propriamente dito (Barbeiro, 1999). Assim, o processo de escrita encontra-se condicionado por fatores relativos ao sujeito, uma vez que recorre ao seu conhecimento para o tratamento do tópico e, também, se encontra condicionado pela situação em que se desenvolve porque dela recebe condicionamentos relativos ao tempo disponível, ao acesso à informação, aos instrumentos de escrita, etc.

Na construção de modelos existe uma multiplicidade de elementos e de relações. Graves (1984), citado por Barbeiro (1999), considera que fazem parte do processo de escrita: escolha do tópico, preparação que pode incluir atividades como leitura, reflexão, rascunhos, etc, composição de que faz parte a seleção de informação, a escrita propriamente dita, etc, leitura e revisão.

Por outro lado, existe uma complexidade originada pelas relações de interação entre as componentes. Esta interação não se manifesta apenas entre o processo e o sujeito ou o contexto mas também no relacionamento entre as atividades realizadas, dentro do processo de escrita.

Os diversos componentes do processo de escrita mantêm uma relação dinâmica entre si, não se limitando a uma ordem pré-estabelecida, mas admitindo a recursividade (Barbeiro, 1999). A variedade entre sujeitos leva a que um escritor possa posicionar-se perante a tarefa escrita, segundo características pessoais, relacionadas com o tempo dedicado a cada atividade, a passagem por cada componente do processo de escrita, etc. Assim, cada escritor estabelece uma relação pessoal com a escrita que vai para além da realização da tarefa em questão, contemplando o objetivo que cada escritor pretende atingir com a tarefa de expressão escrita.

O processo de escrita também vai evoluindo dentro do mesmo sujeito. Essa evolução passa pela apropriação e domínio do próprio processo de escrita e ainda pelos objetivos, pelo tipo de texto, pelo domínio do tema, etc.

Na construção do texto escrito utilizam-se operações cognitivas diferenciadas. Bronckart (1984), citado por Barbeiro (1999), diferencia operações mentais de contextualização e de textualização. Por operações mentais de contextualização, entende as funções a desempenhar pelo texto, seleccionando os elementos ou relações a representar, enquanto que, por operações mentais de textualização, entende essas relações ou elementos por meio de unidades linguísticas.

O sujeito pode utilizar esquemas conceptuais para realizar as tarefas de conceção. Um esquema, de acordo com Silva (1989, p. 170), citado por Barbeiro (1999, p. 67) *“é uma estrutura abstracta de conhecimento que resulta de experiências repetidas com objectos e acontecimentos. É estruturada, quer dizer, indica as relações entre os conceitos constituintes; é abstracta, quer dizer, tem o potencial de cobrir*

uma gama de textos que diferem na especificidade dos pormenores constituintes.”

Os esquemas utilizados traçam um horizonte de expectativas e de estruturação, podendo mobilizar conhecimentos a um nível geral e adaptado a cada tarefa.

Quanto às operações que garantem a existência de um produto escrito, exterior ao sujeito (realização textual) incluem, não só a geração de expressões linguísticas como, também, a materialização gráfica dessas expressões, tendo em conta determinada configuração que pode ser o sistema de escrita ou outro. Sobre estes dois aspetos assentam operações de correção que garantem o cumprimento das regras ativadas (*Barbeiro, op. cit.*).

Todas estas componentes descritas, bem como a variedade existente dentro de cada componente, clarificam a complexidade do processo de escrita. Assim, e como resultado desta complexidade, a aprendizagem da escrita, quer numa fase inicial, quer numa fase mais avançada, poderá exigir do sujeito aprendente um elevado empenho cognitivo.

Para o professor, em contexto de sala de aula, é difícil aperceber-se de todo o processo de escrita efetuado pelo aluno, sendo mais provável conhecer o produto final – o texto escrito.

Juntando esta dificuldade aos problemas específicos de cada aluno e de cada turma, existem grandes dificuldades que se colocam ao professor de língua materna quando quer ensinar a escrever.

Pereira (2000) refere que é necessário realizar na sala de aula um trabalho prévio a qualquer produção escrita, assim como um trabalho posterior a cada produção. Ao longo do processo de escrita devem existir, portanto, diversas conferências:

-Conferência de ideias – *“para recuperar para a memória a curto prazo conhecimentos disponíveis sobre o tema da redacção e para permitir que os alunos estabeleçam os seus objectivos para a sua produção textual.”* (Pereira, 2000, p. 189)

-Conferência de conteúdos – *“ em que os alunos sejam levados ora a reflectirem sobre a pertinência de algumas passagens do seu texto, ora a gerarem novas informações complementares necessárias à compreensão dos seus futuros leitores, ou mesmo a omitirem detalhes não pertinentes para o tema em causa, em suma, a assegurarem a melhor coerência possível para o seu texto.”* (op cit, p. 189)

-Conferência de edição – *“ o professor chama a atenção dos alunos para certos erros e identifica as regras linguísticas ainda desconhecidas por eles.”* (op. cit., p.189).

3 Escrita criativa

3.1 Conceito

De acordo com Condemarin e Chadwick (1987), o pensamento divergente relaciona-se com a escrita criativa. Getzels e Jackson, mencionados por Condemarin e Chadwick (*op. cit.*) referem que apesar de uma das modalidades de pensamento ser dominante em certas personalidades complexas, ambas se encontram presentes em todas, embora em diferentes proporções. Desta forma, o pensamento divergente necessita de ser desenvolvido tanto nos indivíduos que já possuem esta habilidade, como nos que não a possuem. A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história.

De acordo com Reuter (1996), mencionado por Pereira (2000), as noções de imaginário e criatividade têm estado ausentes da didática da escrita devido a várias análises. Uma das reprimendas feitas deve-se à relação, supostamente existente, entre imaginário e criatividade e uma ideologia de arte e criação. A esta relação pré-estabelecida, Reuter contrapõe o facto de hoje em dia existir um lugar relevante para a intuição, a arte e a criatividade no campo da ciência.

Outra crítica feita, relaciona-se com o facto de existir uma dimensão exageradamente praxeológica da maioria das correntes da didática (Pereira, 2000). No entanto, esta corrente parece esquecer, de acordo com Pereira (*op. cit.*), vários aspetos da aprendizagem da língua escrita. Antes de mais, estando o aluno no centro da pedagogia, implica desenvolver, construir e reconstruir a sua relação com a escrita, sem provocar cortes definitivos com a história escolar e pessoal de cada aluno. De acordo com Pereira (2000), os alunos terão uma relação positiva com a escrita se tiverem em conta as suas vivências sociais. Para a construção desta relação positiva com a escrita é necessário que o professor proporcione, em sala de aula, atividades de escrita onde o aluno possa afirmar a sua maneira de ser, o seu imaginário, a sua identidade, construindo uma relação equilibrada entre o saber ensinado e a escrita escolar.

Reuter refere ainda três categorias de esquecimentos aos didatas que baniram o imaginário e a criatividade das suas práticas (Pereira, 2000, p. 193):

Uma primeira categoria relacionada com os contributos, nomeadamente o lugar do imaginário e da criatividade na relação pedagógica, das correntes que têm em conta o imaginário e a criatividade;

Uma segunda categoria relacionada com a própria natureza da disciplina, em que se insere a aprendizagem da escrita, onde os próprios alunos se confrontam com as noções de imaginário e criatividade, presentes nos temas sugeridos para escrever, nos textos para ler, etc. Reuter considera, portanto, difícil banir-se estas noções do sistema de ensino da língua materna;

Uma última categoria tem a ver com os contributos que essas noções deram, através da literatura fantástica, dos contos, jogos, ao ensino-aprendizagem da escrita.

A escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita, etc. De acordo com Taborda (1992), citado por Pereira (2000, p. 206), *“Criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justifica que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento – das coisas, dos princípios, das técnicas – que permitirá alcançar as bases de uma nova dinâmica que, então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou acção.”*

Conforme Vanoye (1989), citado por Pereira (2000, p. 206), o potencial transformador de um trabalho deve ter origem em várias fontes de escrita:

- a primeira é a vivência pessoal, isto é o passado e o presente do sujeito escrevente, que pode resultar na construção de textos como o diário, a correspondência, a narrativa terapêutica, ou seja, todos os textos que solicitam do sujeito escrevente a emoção, a recordação, o afetivo, o emocional;

- a segunda fonte é o imaginário, dando origem a textos como mitos, utopias, construção de mundos imaginários, recorrendo a atividades como o sonho, o fantástico, a associação, a invenção;

- a terceira fonte é a do saber, dando origem a textos explicativos, descritivos, argumentativos, que resultam de atividades como a observação, a diferenciação, a classificação, os diferentes tipos de raciocínio;

- a quarta e última fonte é a própria linguagem e os textos em si, dando origem à escrita e reescrita de textos como jogos formais, recorrendo a atividades de manipulação e transformação.

3.2 Importância e Relevância Didática no Âmbito do 1.º CEB.

O início da escolaridade constitui um marco contraditório na vida da criança.

De um lado, a descoberta de uma amálgama de novos processos de expressão e de descobertas desconcertantes, e do outro, a entrada num mundo ritualizado com limites restritos e muitas vezes inibidores da originalidade e da criatividade. A existência da conflitualidade entre as expectativas e a realidade escolar quotidiana é, por demais evidente na descoberta da leitura e da escrita, já que o novo aluno vivencia esta experiência de um modo ambivalente pois, desde muito cedo (no 1º Ciclo e às vezes, ainda antes, no pré-escolar), as regras e as obrigações

formatam a ideia de que o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita tem que ter algo, fatidicamente, cinzento e rotineiro.

Há um longo percurso entre a obrigação e o prazer que o ato de escrever pode implicar: a escrita, umas vezes, conquistada de forma consciente, outras, como que por osmose com a leitura, tem de necessariamente constituir-se como um momento de prazer e de proveitosa interação com o material escrito. Só atividades de escrita plurifacetadas e motivadoras permitem a destruição das zonas críticas da escrita que podem ter efeitos inibidores nada fáceis de superar.

Contrapondo à visão unidimensional e ortográfica da escrita, a escola tem que necessariamente veicular uma vivência da escrita, tanto enquanto processo como enquanto resultado desse mesmo processo, valorizando o deleite do ato, pois escrever, parafraseando Menéres (1974), é sentir *“a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. É uma maneira de olhar o mundo. É uma forma de atenção a tudo.”* Sendo assim, a defesa da criatividade linguística, como pretexto e ferramenta para o gosto e o prazer da leitura e da escrita, constitui sem dúvida, um pilar fundamental numa escola que inova e que olha a criatividade como um meio e, simultaneamente, como um fim.

Na sala de aula, quando é desenvolvida a escrita criativa, os professores devem ter em conta alguns aspetos, referidos por Condemarin e Chadwick (1987):

- pelo facto de as crianças poderem desanimar rapidamente nas suas primeiras tentativas de escrita, ao invés de o professor valorizar o processo de escrita, corrigindo os erros ortográficos e gramática, deverá valorizar o produto final;

- é importante que o professor se esforce para manter uma atitude positiva em relação ao trabalho dos alunos, criando uma atmosfera em que as crianças se sintam à vontade para se expressar livremente;

- o professor deve dar a oportunidade de todos os alunos lerem os seus escritos em voz alta, uma vez que as crianças gostam de partilhar os seus trabalhos;

- às crianças que preferem o anonimato nas primeiras tentativas de escritos, tentar não as pressionar;

- incentivar e ter paciência com as crianças que são mais lentas a escrever, uma vez que podem demorar mais tempo a motivar-se pela escrita;

- compreender que cada criança tem o seu estilo próprio de escrita, não impondo que todas tenham o mesmo padrão;

- motivar as crianças para a escrita atribuindo um público específico ou um objetivo para a sua escrita, uma vez que, desta forma, tenderão a melhorar a sua qualidade;

- os temas dos escritos sugeridos pelo professor devem ser suficientemente abertos, dando liberdade necessária aos alunos para criar e experimentar;

- proporcionar um conjunto de atividades de escrita que estimulem a imaginação e criatividade, enquanto são desenvolvidas destrezas de leitura e pensamento;

- avaliar os escritos para diagnosticar as dificuldades dos alunos;

- realizar diariamente atividades de escrita criativa, comunicando com frequência com os alunos através da escrita;

- estimular e aproveitar as atividades espontâneas de escrita: dedicatórias, mensagens, etc;

- pedir a colaboração dos pais para que realizem com os filhos atividades de escrita como diversão;
- tal como em sala de aula, os pais devem valorizar e estimular a escrita criativa dos filhos, não criticando à partida a sua forma;
- não levar os escritos produzidos pelas crianças para um arquivo, mas dar-lhe uma utilidade, mostrá-los, uma vez que estas se mostram muito motivadas quando se veem como autores e editores.

A criatividade leva ainda ao estabelecimento de uma relação entre a linguagem verbal e outras linguagens criativas de um ponto de vista integrador. Barbeiro (1999) refere que para aprofundar os objetivos a atingir nestas diferentes dimensões, é necessária a ação orientada de alguns fatores como o papel do professor, a autonomia do aluno, o lugar da avaliação, a possibilidade de reformulação e a relação entre leitura e escrita.

Tal como anteriormente referido, o papel do professor no acompanhamento do aluno enquanto escritor, da relação que vai construindo com a escrita, do seu envolvimento com as tarefas de escrita, constituem, de acordo com Graves (1984), citado por Barbeiro (1999), um papel fundamental no processo de aprendizagem da escrita. O professor, neste processo diferenciado e complexo, deve ficar atento e participar em todas as fases do processo e, não apenas, na avaliação do produto final (Barbeiro, 1999). Graves (1984) propõe o diálogo como forma de acompanhamento do processo de escrita de um texto. *“Teachers using this method help students by initiating brief individual conferences during the processo f writing, rather than by assigning topics in advance of writing and making extensive corrections after the writing is finished. (...) The teacher works with the student through a*

series of drafts, giving guidance appropriate to the stage through which the writer is passing.” (Graves, 1984, p.70; cit in Barbeiro, 1999, p.77).

Graves acrescenta ainda, que o professor deve ele próprio escrever, de modo a consciencializar-se melhor de todo o processo de escrita (Barbeiro, op cit).

Relativamente à correção, esta constitui uma parte fundamental do trabalho sobre a expressão escrita. Pretende-se que conduza a uma reflexão sobre as características da linguagem presente no texto, sobre a organização textual, consideração de novas perspetivas e alternativas linguísticas e, ainda, o desenvolvimento de domínios linguísticos específicos, em que os alunos apresentaram mais dificuldades (Barbeiro, *op. cit.*).

Quanto à avaliação que incide sobre os textos escritos, deve encontrar-se em ligação com o nível cognitivo das crianças, uma vez que este condiciona o seu desempenho em determinados géneros ou estilos. Deve ainda ter em conta os objetivos ou finalidades do texto, os requisitos do género textual em que se insere...

3.3 Jogos Criativos

O jogo criativo constitui um meio de conquistar os alunos e de os incentivar para a prática da escrita criativa. O jogo pode não só ser apresentado aos alunos já pronto como, também, pode intervir no seu processo de construção, com a orientação e supervisão do professor. De acordo com Barbeiro (1999) as componentes de competição, cooperação, objetivos, etc., não constituem os únicos elementos do jogo. Citando Eigen e Wingler (1989), Barbeiro (*op. cit.*) refere que o conceito de jogo é mais lato e pode ser visto em resultado da conjugação de dois

elementos essenciais: o acaso e as regras. A interação entre estes dois elementos pode alargar-se às próprias formas de expressão, isto é, desloca-se dos conhecimentos ou técnicas do jogador para o texto que o jogo permite criar com a linguagem. A linguagem encontra-se não apenas como reguladora do jogo ou como objeto de conhecimento, mas por meio da nova dimensão de produto criado (Barbeiro, *op. cit.*).

Em situação de jogos criativos no domínio da língua, os jogadores deparam-se com as exigências do próprio jogo relativas ao conhecimento gramatical. A articulação entre o jogo criativo e o estudo das unidades e relações da língua (letra, sílaba, palavra, estruturas frásicas, etc.) pode ser feita mediante vertentes (Barbeiro, *op. cit.*) como:

- Imposição de exigências linguísticas (as imposições, enquanto regras do jogo, incidem sobre as unidades linguísticas que os jogadores poderão utilizar na criação textual);

- A criação do relevo linguístico (as regras têm como objetivo a criação de um texto que evidencie características da língua, colocando em relevo determinadas unidades e relações);

- A (re)criação da linguagem (por exemplo, criação de palavras inventadas).

Como refere Rodari (1982) e Norton (2001), se atirmos uma pedra no charco, o movimento de ondas concêntricas provocado, faria mexer o lodo quieto e surgiriam muitos objetos esquecidos há muito tempo no fundo. Da mesma forma, uma palavra lançada na mente por acaso provoca uma infinidade de reações em cadeia surgindo recordações, analogias e sonhos.

Condmarin e Chadwick (1987) dão algumas sugestões para estimular a escrita criativa, como completar parágrafos, realizar

acrósticos, mímica, escrita em dupla, listas de palavras, trava-línguas, entre outras.

Rodari (1982) na sua “Gramática da Fantasia” apresenta uma série de actividades para o desenvolvimento da escrita criativa, sendo algumas delas dedicadas a trabalhar os contos populares de Perrault, Andersen, Collodi e Grimm.

“Errando as histórias” é um exemplo de jogo proposto por Rodari, que como o próprio nome indica, propõe a alteração de aspetos, como o contexto, as personagens ou o local de ação de uma história conhecida. Ou seja, em vez de termos o Capuchinho do Vermelho ir a casa da avozinha, passamos a ter o Capuchinho Amarelo a ir a casa da tia. As personagens das histórias representam referenciais, apresentam uma sequência lógica e exata, que se prende com a surpresa, o medo e a gratificação. Desta forma, este tipo de jogo deve ser proposto às crianças quando estas têm maturidade suficiente para o compreender, uma vez que se altera o seu mundo conhecido. No entanto, quando as personagens das histórias tradicionais já não tiverem muito para lhes dizer, são capazes de aceitar as mudanças na história, numa perspetiva de reconstrução e renovação da mesma, o que significa que podem novamente ficar motivadas pelo jogo e pela história. De outro ponto de vista, esta atividade poderá ajudar a criança a perder alguns medos das personagens imaginárias e do que elas representam (o mal), como a bruxa, o lobo mau, o dragão, uma vez que pode alterar-se as características das personagens ridicularizando-as. Por outro lado, as crianças participantes, sem o saberem claramente, fazem uma análise do conto, quando decompõem e recompõem a história, procurando construir uma alternativa em determinados pontos.

Uma atividade semelhante a esta mas com uma viragem premeditada e mais orgânica do tema dos contos é “Os contos ao contrário”. Esta técnica fornece um pensamento-guia, em que o produto final será parcial ou radicalmente diferente do original, tendo em conta se foi aplicada a viragem a um ou mais elementos do conto dado. Recorrendo ao exemplo da história do Capuchinho Vermelho, o lobo desempenha o papel de bom e o Capuchinho de mau. Por outro lado, pode acontecer também um conto totalmente novo, desenvolvido autonomamente numa direção completamente diferente.

Pode desenvolver-se também uma outra atividade, a que Rodari dá o nome de “Capuchinho Vermelho e helicóptero”, onde a uma série de palavras-chave que remetem para uma determinada história que os alunos já conhecem, acrescenta-se uma outra palavra que não tem qualquer ligação com o contexto. Desta forma, o professor pode verificar a capacidade que os alunos têm de reagir a um elemento novo inserido num contexto já conhecido e a forma como irão reconstruir a história com este elemento novo. Este autor refere que esta oposição de temas tem a forma de “binómio fantástico”. De um lado uma série de palavras que remetem para um contexto conhecido e que se comportam como um conjunto, do outro uma única palavra fora do contexto.

Uma atividade diferente caracteriza-se por, mesmo depois do conto acabado, existir a possibilidade de uma continuação: “O que aconteceu depois”. O ponto fulcral do jogo consiste, novamente na análise do conto, jogando-se com as estruturas, com o sistema de organização, privilegiando um dos temas sobre os outros. Existe de novo o “binómio fantástico” que regula o desenvolvimento de uma nova história, onde de um lado existe a história tradicional e do outro um tema para a sua continuação.

Um outro exemplo de jogo proposto é a “Salada de Contos”. Caracteriza-se por misturar personagens de contos diferentes na mesma história. As personagens que estavam fechadas dentro de uma história, ganham vida novamente e parecem voltar a germinar. O “binómio fantástico” que rege este jogo é semelhante aos “Contos ao contrário”, mas desta vez em cada um dos lados estão nomes próprios, representativos de cada personagem.

Rodari propõe um jogo mais complexo: “Contos em decalque”. A partir de um conto velho obtém-se um conto novo, transferindo algumas características de reconhecimento ou desenvolvendo um conto totalmente novo. A partir de um conto, reduz-se à sua pura trama de ação e às suas relações internas (A Gata Borralheira vive com a madrasta e as meias-irmãs (Rodari, 1982: 87)), em seguida reduz-se posteriormente a trama a uma pura expressão abstrata (A vive em casa de B e mantém uma relação diferente com C e D que também lá vivem (*op. cit.*)), e por fim dá-se à expressão abstrata uma nova interpretação (Delfina é uma parente pobre a senhora Notabilis, proprietária de uma tinturaria em Modena e mãe de duas delambidas estudantes liceais (*op. cit.*)). O momento essencial do decalque é a análise do conto.

Essa análise que vai do concreto ao abstrato e volta ao concreto.

A possibilidade do desenvolvimento deste e de outros jogos nasce da própria natureza do conto, da sua estrutura, que foi estudada e caracterizada por Vladimir Propp em 1928.

Norton (2001) apresenta igualmente uma série de atividades de estimulação da escrita criativa, direcionadas para a escrita de um conto assente na estrutura dos contos russos estudada por Vladimir Propp.

Propp (1992, p.60) define como critério para segmentar o conto em unidades mínimas, a ação das personagens. Esta ação integra-se na trama

principal da história mas é independente da personagem que a realiza ou da forma como a realiza. Uma personagem pode exercer várias funções assim como uma função pode ser exercida por várias personagens. Propp (*ibidem*, p.60) define função como a “*acção de uma personagem, definida do ponto de vista da sua significação no desenrolar da intriga.*” Desta forma o autor descobre e enquadra as ações das personagens em trinta e uma funções, que se desenrolam sucessivamente segundo uma ordem inalterável. São elas (Rodari; 1982):

- 1) afastamento
- 2) interdição
- 3) transgressão
- 4) interrogação
- 5) informação
- 6) engano
- 7) cumplicidade
- 8) malfeitoria
- 9) mediação
- 10) consenso do herói
- 11) partida do herói
- 12) herói posto à prova pelo doador
- 13) reação do herói
- 14) receção do objeto mágico
- 15) deslocação do herói
- 16) combate entre herói e antagonista
- 17) o herói marcado
- 18) vitória sobre o antagonista
- 19) reparação da desgraça ou falta inicial
- 20) volta do herói

- 21) sua perseguição
- 22) o herói salva-se
- 23) o herói chega incógnito a casa
- 24) pretensões do falso herói
- 25) ao herói é imposta uma tarefa difícil
- 26) cumprimento da tarefa
- 27) reconhecimento do herói
- 28) desmascaramento do falso herói ou antagonista
- 29) transfiguração do herói
- 30) punição do antagonista
- 31) casamento do herói

Apesar de Propp delinear estas 31 funções presentes nos contos russos, esclarece que nem todos os contos manifestam necessariamente todas as funções; no entanto a ordem da sua manifestação não sofre alterações. Rodari (1982) acrescenta que nem em todos os contos estão presentes todas as funções, verificando-se saltos, acrescentos e sínteses, que no entanto não contradizem a linha geral.

Propp define, então dois modelos principais na articulação das funções: um modelo assente no combate contra o agressor e a vitória do herói, e outro modelo caracterizado pela existência de uma tarefa difícil e seu cumprimento. Divide as personagens em sete tipos ou sete esferas de ação: agressor (figura má que é sempre vencida pelo herói), doador (aparece para ajudar o herói oferecendo-lhe um objeto mágico que o ajudará a ultrapassar os perigos), auxiliar (amigo que ajudará o herói), princesa e seu pai (a princesa é boa bonita e casadoira, não tendo um papel muito relevante, o seu pai representa a ordem social ameaçada pelo adversário), mandatário (manda o herói procurar o adversário), herói (figura boa) e o falso herói (rival do herói, é desmascarado no fim).

CAPÍTULO II – OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

1 Atividades em Sala de Aula

1.1 Frase Escondida

OBJETIVOS

Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO

Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

FINALIDADES

Estimular a imaginação.

Desenvolver a expressão escrita.

PROCEDIMENTOS

1. A professora começa por explicar como deve ser preenchida a ficha. Cada aluno completa a primeira parte até à linha tracejada, dobra pelo tracejado e passa a folha para o colega da direita. A passagem para o colega deve ser feita em simultâneo na turma. Este procedimento repete-se até ter sido completada a última frase. A ficha fica com o aluno que terminou a história.

2. Ler individualmente a história.

3. A partilha em grande grupo deve ser dinamizada pelo professor, que pode solicitar a cada aluno que leia a história que terminou e faça reflexões sobre a história.

MATERIAL

Ficha da atividade (Anexo I), borracha e lápis.

VARIAÇÕES

Podem definir-se frases-estímulo para desenvolver um tema específico para a turma em causa.

A sala com as mesas dispostas em 2 U vai facilitar o desenvolvimento da atividade e melhora o grau de interação na partilha.

Reflexão da atividade

A turma onde passámos este trabalho é aquela em que lecionamos. É composta por treze alunos do 2º e 3º anos de escolaridade, da E.B.1 do Tojeiro, uns da própria localidade e outros dos arredores, por encerramento das suas escolas. Ao analisá-la, achámos que poderíamos fazer dois grupos de seis alunos cada, para trabalhar de acordo com o ano de escolaridade.

Então, para facilitar a comunicação, fizemos dois grupos dispostos em U, com seis mesas e seis cadeiras cada e, à medida que os alunos entravam e estranhavam a disposição da sala. Então, eram alertados para observarem o quadro, pois lá estavam os dois U desenhados, com indicação: “2º ano grupo A e 3º ano grupo B”. Aqui, tivemos que fazer uma alteração; um aluno do 2º ano passou para o grupo B para que os dois grupos ficassem equilibrados. Antes disto acontecer fomos questionando os alunos de como fazer para que a situação anterior se verificasse, chegando os próprios à conclusão de como se deveria proceder.

Depois de todos sentados começámos por dar a conhecer a atividade, explicando mais o que pretendíamos e como íamos gerir o trabalho, mostrando-se os alunos expectantes dado que foi a primeira vez que realizaram este tipo de tarefa.

Um dos alunos, o João, dizia

— “Mas como vou escrever, se não sei o que escreveu o meu colega?”

Então respondemos com uma expressão que utilizamos com eles com frequência, em especial, quando estão a inventar textos: “ A nossa imaginação...” e como vai sendo hábito eles fazerem, responderam:

— “...Não tem limites!”

Depois de explicada toda a estrutura do trabalho, começámos a trabalhar e foram sendo explicadas situações e tiradas dúvidas, sempre que os alunos tinham dificuldade.

De uma forma geral não foram rápidos na execução do trabalho; sentiram algumas dificuldades por não perceberem o pedido. Por exemplo a Diana perguntou:

— «Professora, o que quer dizer “ razões do cansaço”?»

Então, esclarecemos toda a turma indicando o que se pretendia com este parágrafo.

Outra aluna, a Alexandra, também perguntou:

— «Professora, não sei o que quer dizer “incrivelmente surpreendida”.»

Fizemos a explicação como na intervenção anterior.

Assim, foi decorrendo o nosso trabalho. Sempre que se entendeu pertinente fomos prestando esclarecimentos ou fazendo intervenções e sempre incentivando os alunos.

Concluído o trabalho, pediu-se que elessem um porta-voz para apresentar o texto à turma e assim se fez para os dois trabalhos. Depois de lidos, fomos discutir aquilo que fizeram errado ou menos bem.

Então, registaram nos seus cadernos diários:

- Falta de concentração, pois houve alunos, que se esqueceram que a frase já estava começada corretamente e voltaram a escrever com letra maiúscula;

- Alguns erros ortográficos;

- Falta de palavras por não terem lido no final o que estava escrito.

Todas as situações estão assinaladas nas folhas de trabalho com círculos.

Como conclusão e, resultado da discussão, fizeram um pequeno resumo no quadro e registaram no seu caderno:

“O que nos proporcionou o trabalho”

-Trabalhar em equipa;

-Melhorar a nossa imaginação;

-Desenvolver a concentração;

-Desenvolver a nossa criatividade;

Concluirmos que, mesmo não conhecendo a frase dos colegas anteriores, se soubermos interpretar as pistas dadas e estivermos concentrados, construímos um texto “original”.

Entendemos que foi uma aula proveitosa. Os alunos estiveram interessados e gostaram da atividade. Como prova, apresentamos um resumo das fichas de autoavaliação de que se anexam dois exemplares.

Opinião sobre a aula

	Opinião do aluno	Observações
Gostámos muito	12	
Gostámos	0	
Gostámos pouco	0	
Não gostámos	0	

Quadro 3

Porquê?

	Opinião do aluno	Observações
Porque foi uma aula diferente.	11	
Porque trabalhamos todos para a construção de um texto.	0	
Porque inventámos uma história.	1	
Outro : inventámos um poema	1	(proposta do aluno)
		Uma aluna referiu que gostou muito” porque todas as frases foram feitas sem os colegas saberem”.

Quadro 4

1.2 Palavra puxa palavra.

OBJETIVOS

Produzir uma poesia criativa.

Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO

Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.

FINALIDADES

Estimular a imaginação.

Desenvolver a expressão escrita.

PROCEDIMENTOS

1. A professora começa por apresentar o texto que os alunos irão ler.

2. Ler individualmente o texto.

3. A partilha em grande grupo deve ser dinamizada pelo professor, que pode solicitar a cada aluno que leia o texto que terminou e faça reflexões sobre esse texto.

MATERIAL

Ficha da atividade, borracha e lápis.

AVALIAÇÃO

A avaliação final teve em consideração as capacidades evidenciadas pelos alunos na escrita criativa, bem como a sua prestação na apresentação dos trabalhos produzidos à turma.

Reflexão da atividade

A turma onde passámos este trabalho é aquela em que lecionamos na E. B. 1 do Tojeiro. É composta por treze alunos do 2º e 3º anos de escolaridade, sendo que um do 2º ano se encontra a repetir o 1º e, como ainda não sabe ler não participou. Ao analisar a turma, entendeu-se por bem fazer esta aula prática individual. Como a primeira foi em grupo, talvez agora nos apercebêssemos melhor da evolução dos alunos e das dificuldades sentidas de acordo com o ano de escolaridade.

Então, para facilitar a comunicação dispôs-se a sala em U, e à medida que os alunos entravam e estranhavam a disposição da sala, eram alertados para observarem o quadro, pois lá estava o U com indicação: “senta-te seguindo a ordem da lista”, para que o grupo ficasse “par/ímpar, par/ímpar...”. Aqui estivemos também a interagir com a matemática, pois tinham que saber o seu número, e se era par ou ímpar.

Depois de todos sentados, começámos por dar a conhecer a atividade. Para tal, escrevemos o sumário no quadro: “Escrita criativa: Palavra puxa palavra”.

Então, questionámos os alunos pedindo-lhes que indicassem o que queria dizer cada uma das palavras. Quando não sabiam, consultavam o dicionário. Quem primeiro encontrasse a palavra lia para a turma. Onde surgiram mais dúvidas foi na palavra “criativa”; a aluna Catarina encontrou-a no dicionário e leu-a para a turma.

Depois desta conversa e de algumas considerações acerca da atividade, foi distribuída a ficha onde constava um poema da nossa autoria para exemplificação, um espaço para construírem o seu próprio poema e um espaço para o ilustrar e a avaliação da atividade.

Passámos, então, para uma leitura silenciosa do poema e, em seguida, demos algumas indicações de como iria ser gerido o trabalho

que pretendíamos desenvolver. Alguns dos alunos mostraram-se expectantes dado que foi a primeira vez que realizaram este tipo de trabalho e porque têm poucos hábitos de escrita e de leitura.

Passámos à leitura do poema exemplo por parte de cada aluno e, de seguida questionámos a turma:

— Então o que observaram de diferente neste poema em relação aos outros que têm lido?

Os alunos refletiram e então a Miriam disse:

— “Professora eu descobri que a última palavra de cada verso repete-se no princípio do verso que vem a seguir.”

Outros alunos, em seguida, fizeram a mesma observação e, então sugerimos que com cores sublinhassem essas mesmas palavras de modo que “a última dum verso e primeira do seguinte ficassem da mesma cor”.

Explicámos de novo o trabalho pretendido e começámos a trabalhar individualmente, sendo tiradas dúvidas, sempre que os alunos tinham dificuldade.

De uma forma geral não foram rápidos na execução da tarefa, sentiram algumas dificuldades por não saberem acerca do que deviam escrever. Por exemplo a Diana perguntou:

— “Ó professora posso falar de flores?”

Então esclarecemos toda a turma que deveriam escrever sobre algo que fosse do seu agrado, temas acerca dos quais se sentissem motivados, pois só assim teriam um bom trabalho.

Outra aluna, a Alexandra, também fez algumas perguntas a que tentámos responder.

Assim foi decorrendo a atividade;, sempre que se achou pertinente fomos prestando esclarecimentos ou fazendo intervenções.

Concluído o trabalho, pediu-se que cada um apresentasse o texto que escreveu à turma para que assim se ficassem a conhecer os textos produzidos. Depois de lidos, fomos discutir aquilo que fizeram errado ou menos bem.

Então registaram nos seus cadernos diários:

- Falta de concentração, pois houve meninos(as), que se esqueceram das letras maiúsculas quando eram para ser utilizadas;

- Alguns erros ortográficos;

- Falta de sentido nalgumas frases;

Todas as situações estão assinaladas nas folhas de trabalho com círculos.

Como conclusão e, resultado da discussão, fizeram um pequeno resumo no quadro e registaram no seu caderno:

“O que nos proporcionou o trabalho”

- Trabalhar em equipa;

- Melhorar a nossa imaginação;

- Desenvolver a concentração;

- Desenvolver a nossa criatividade;

- Concluimos que mesmo não gostando muito de escrever, até construímos um poema “original”.

Observámos que apenas dois alunos, um do segundo, outro do terceiro, não conseguiam realizar o trabalho sozinhos e tiveram que ter bastante ajuda; e uma outra do segundo, sentiu dificuldade em concluir.

Entendemos que foi uma aula de grande proveito para o desenvolvimento e motivação da escrita dos nossos alunos e, que depois do primeiro impacto e de alguma insegurança, estiveram interessados e gostaram da atividade. Como prova, apresentamos quadros resumos das fichas de autoavaliação de que se anexam alguns exemplares.

Opinião sobre a aula

	Opinião do aluno	Observações
Gostámos muito	11	
Gostámos	1	
Gostámos pouco	0	
Não gostámos	0	

Quadro 5

Porquê?

	Opinião do aluno	Observações
Porque foi uma aula diferente.	5	
Porque trabalhámos todos para a construção de um texto.	12	
Porque inventámos uma história.	7	
Outro : inventámos um poema	7	(proposta do aluno)

Quadro 6

1.3 Acróstico.

OBJETIVOS

Produzir textos de diferentes tipos em português padrão.

DESCRITORES DE DESEMPENHO

Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

FINALIDADES

Estimular a imaginação.

Desenvolver a expressão escrita.

PROCEDIMENTOS

1. A professora começou por explicar como deve ser preenchida a ficha.

2. Ler individualmente os acrósticos.

3. A partilha em grande grupo foi dinamizada pela professora, que pode solicitar a cada aluno que leia a história que terminou e faça reflexões sobre a história.

MATERIAL

Ficha da atividade, borracha e lápis.

AValiação

A avaliação final teve em consideração as capacidades evidenciadas pelos alunos na escrita dos exercícios de escrita criativa, bem como a sua prestação na apresentação dos trabalhos produzidos à turma.

Reflexão da atividade

Ao analisar a turma, achou-se por bem fazer esta aula prática em grupo, pois talvez assim as dificuldades sentidas por alguns alunos fossem minimizadas pelos colegas.

A sala foi disposta em quatro grupos de três alunos cada: grupo A números pares (2, 4, 6,); Grupo B números ímpares (1, 3, 5); Grupo C números pares (8, 10, 12 e por fim Grupo D números ímpares (7, 9, 11). No quadro escrevemos as instruções:

Segue a lista ordenada e pensa no número. É par ou ímpar?

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
(3 elementos)	(3 elementos)	(3 elementos)	(3 elementos)

Nºs pares	Nºs ímpares	Nºs pares	Nºs ímpares
(2,4,6)	(1,3,5)	(8,10,12)	(7,9,11)

— Escolham um porta-voz para o grupo.

Os alunos sentiram-se meio baralhados com toda a informação e com dificuldade em identificarem o seu lugar.

Então vamos lá pensar:

— Quem são os três primeiros números pares da nossa lista?

Houve um silêncio e a Miriam disse:

— “Professora é o 2, 4, e o 6.”

— Então e os ímpares? Questionei de novo.

— “É o 1, 3, e o 5.” - diz a Francisca.

E, assim, fomos dialogando com os alunos até que todos se sentassem, não sem os fazer perceber o quanto é necessário ser capaz de ler e interpretar instruções, avisos para que assim consigam perceber o que lhe está a ser transmitido e poder agir em conformidade com tal.

Seguiu-se uma breve conversa em que fizemos algumas chamadas de atenção, distribuímos a primeira folha do nosso trabalho prático. Então propusemos que, silenciosamente, lessem os acrósticos que exemplificavam o trabalho que pretendíamos.

Passados os momentos que julgámos necessários para que lessem, sugerimos que cada aluno na sua vez, os lesse para a turma. Passámos então a distribuir a segunda folha onde iriam praticar o que tinham aprendido, construindo um acróstico em grupo seguindo as instruções que estavam na folha.

Alguns alunos mostraram-se preocupados sem saber o tema que escolher para o trabalho, ao que tentámos dar-lhes algumas pistas para que acalmassem.

Então a Mariana do grupo B, diz:

— “Professora, gostamos tanto do circo e combinámos fazer sobre o circo, pode ser?”

Mas o grupo D, que era constituído por alunos com algumas dificuldades, em especial a Português, fraco vocabulário, dicção e erros ortográficos necessitavam de ajuda. Então, tentámos ler novamente a proposta de trabalho, mas dizia o Diogo:

— “Professora, nós já fomos ao dicionário mas não conseguimos fazer.”

Questionámos o que gostariam de fazer e responderam:

— “Sobre o inverno, professora.”

Então, com algumas sugestões nossas e em conjunto, lá escreveram um grupo de palavras relacionadas com o inverno que poderiam utilizar. Com muita dificuldade lá foram fazendo, tendo sido o últimos a terminar.

Depois de todos os trabalhos concluídos, cada porta-voz apresentou o do seu grupo que fomos comentando e os alunos procurando responder com entusiasmo aos que eram adivinhas e, assim ficamos a conhecer os trabalhos de todos e discutindo aquilo que fizeram errado ou menos bem

Então, registaram nos seus cadernos diários:

-Falta de concentração, pois houve alunos, que se esqueceram das letras maiúsculas quando eram para ser utilizadas;

- Alguns erros ortográficos;

- Falta de sentido nalgumas frases e pouco de acordo com o título;

Todas as situações estão assinaladas nas folhas de trabalho com círculos.

Como conclusão e, resultado da discussão, fizeram um pequeno resumo no quadro e registaram no seu caderno:

“O que nos proporcionou o trabalho”

- Trabalhar em equipa;
- Melhorar a nossa imaginação;
- Desenvolver a concentração;
- Desenvolver a nossa criatividade;
- Concluimos que mesmo não gostando muito de escrever, até construimos um poema “original”.

Observámos que apenas dois alunos, um do segundo e outro do terceiro, não conseguiam realizar o trabalho sem ajuda, tiveram que ser bastante incentivados, e uma outra do segundo, sentiu dificuldade em concluir.

Entendemos que foi uma aula de grande proveito para o desenvolvimento da escrita dos nossos alunos e, que depois do primeiro impacto e de alguma insegurança, estiveram interessados e gostaram da atividade. Como prova apresentamos resumo das fichas de autoavaliação de que se anexam alguns exemplares.

Opinião sobre a aula

	Opinião do aluno	Observações
Gostámos muito	12	
Gostámos	0	
Gostámos pouco	0	
Não gostámos	0	

Quadro 7

Porquê?

	Opinião do aluno	Observações
Porque foi uma aula diferente.	12	
Porque trabalhámos todos para a construção de um texto.	0	
Porque inventámos uma	0	

história.		
Outro : Porque trabalhámos em grupo	2	(proposta do aluno além da 1º.)

Quadro 8

1.4 Alfabeto sem juízo.

OBJETIVOS

Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO

Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

FINALIDADES

Estimular a imaginação.

Desenvolver a expressão escrita.

PROCEDIMENTOS

1. A professora começou por explicar como se ia desenrolar a aula.

2. Ler individualmente a poesia

3. A partilha em grande grupo seria dinamizada pela professora, que podia solicitar a cada aluno que lesse a poesia que terminasse e fizesse reflexões sobre ela.

A sala com as secretárias dispostas em U facilitou o desenvolvimento da atividade e melhorou o grau de interação na partilha.

MATERIAL

Ficha da atividade, borracha e lápis.

AVALIAÇÃO

A avaliação final teve em consideração as capacidades evidenciadas pelos alunos na escrita da poesia, bem como a sua prestação na apresentação dos trabalhos produzidos à turma.

Reflexão da atividade

Ao analisar a turma e os trabalhos desenvolvidos anteriormente, decidimos que esta aula prática seria de trabalho individual, para estudarmos melhor a evolução das crianças neste tipo de atividade.

A sala foi disposta com lugares individuais e os alunos sentaram-se em locais à sua escolha.

Os alunos executaram as tarefas normais como escrever o sumário e, logo se aperceberam que iriam ter uma aula diferente.

Então, fizemos as recomendações normais: estar atento, colocar a imaginação a trabalhar, não dar erros, ler o texto e outras recomendações da folha de trabalho com atenção.

E, assim fomos dialogando com os alunos, até que todos se sentassem, não sem os fazer perceber o quanto é necessário ser capaz de ler e interpretar instruções, avisos para que assim consigam perceber o que lhe está a ser transmitido e poder agir em conformidade com tal.

Seguiu-se uma breve conversa em que fizemos algumas chamadas de atenção, e distribuímos a primeira folha do nosso trabalho prático. Então, propusemos que, silenciosamente, lessem o texto apresentado “Abecedário sem juízo” que exemplificava o trabalho que pretendíamos.

Passados os momentos que julgámos necessários para que lessem, sugerimos que cada aluno na sua vez, o fizesse para a turma.

Fomos entretanto questionando os alunos para que identificassem nomes próprios, comuns, verbos e rimas.

De seguida, passámos então à distribuição da segunda folha onde iriam praticar o que tinham aprendido, construindo o seu poema com o alfabeto.

Alguns alunos mostraram-se preocupados com receio de não conseguirem elaborar o trabalho. Tentámos, pois, dar-lhes algumas pistas para que se acalmassem.

Aqueles que apresentam mais dificuldades em especial a nível do Português, fraco vocabulário, dicção e erros ortográficos necessitavam de ajuda com frequência. Então, tentámos ler novamente a proposta de trabalho mas dizia o Diogo:

— “Professora já pensei muito mas, não consigo fazer.”

Verificámos que uma aluna do 2ºano fez o trabalho sem recorrer à nossa ajuda e com muita rapidez.

Quatro alunos fizeram com alguma rapidez e com pouca ajuda.

Outros quatro alunos fizeram todo o alfabeto mas demonstraram um pouco mais de dificuldades e pediam constantemente a nossa presença.

Dois não conseguiram concluir o trabalho mas fizeram dezanove letras.

Dos dois restantes alunos um teve muitas dificuldades pelos motivos que já referi (falta de vocabulário), só escreveu algumas frases e o outro fez apenas nove, com alguma imaginação mas com pouca vontade de trabalhar.

Depois de todos os trabalhos concluídos, cada um apresentou o seu e fomos comentando os que estavam mais divertidos, os que estavam com menos imaginação e o que poderiam ter feito para que ficassem melhores. Assim, ficamos a conhecer os trabalhos de todos e discutimos aquilo que fizeram errado ou menos bem.

Então registaram nos seus cadernos diários:

- Falta de concentração, pois houve meninos (as), que se esqueceram das letras maiúsculas quando eram para ser utilizadas;

- Alguns erros ortográficos;
- Falta de sentido nalgumas frases e pouco de acordo com o título;

Todas as situações estão assinaladas nas folhas de trabalho com círculos.

Como conclusão e, resultado da discussão, fizeram um pequeno resumo no quadro e registaram no seu caderno:

“O que nos proporcionou o trabalho”

- Trabalhar em equipa;
- Melhorar a nossa imaginação;
- Desenvolver a concentração;
- Desenvolver a nossa criatividade;
- Concluímos que mesmo não gostando muito de escrever, até construámos um poema “original”.

Observámos que apenas dois alunos do terceiro ano não conseguiram realizar o trabalho, mesmo tendo bastante ajuda, o que fizeram foi muito pouco.

Entendemos que foi uma aula de grande proveito para o desenvolvimento da escrita dos nossos alunos e que, depois do primeiro impacto e de alguma insegurança, estiveram interessados e gostaram da atividade. Como prova, apresentamos um resumo das fichas de autoavaliação e alguns exemplares que se anexam.

Opinião sobre a aula

	Opinião do aluno	Observações
Gostámos muito	9	
Gostámos	3	
Gostámos pouco	0	
Não gostámos	0	

Quadro 9

Porquê?

	Opinião do aluno	Observações
Porque foi uma aula diferente.	8	
Porque trabalhámos todos para a construção de um texto.	2	
Porque inventámos uma história.	2	
Outro : Inventámos um poema	2	(proposta do aluno além da primeira)

Quadro 10

2 Inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Almeida & Pinto, 1982).

De acordo com o mesmo autor, para construir um questionário é necessário saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido e que todos os aspetos da questão foram abordados.

Assim, o bom uso de um questionário de inquérito será feito essencialmente em função dos seguintes parâmetros:

- A presença e a pertinência de objetivos e de hipóteses prévias;
- A validade das perguntas feitas;
- A fiabilidade dos resultados recolhidos.

Segundo Carmo & Ferreira (1998: 137), o inquérito por questionário “distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Segundo Almeida & Pinto (1982), esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida.

Quanto às questões, estas devem estar muito bem organizadas e explícitas pois não há hipótese de esclarecer dúvidas que surjam no

momento de preenchimento do inquérito (Carmo & Ferreira, 1998). Num inquérito podemos encontrar diversos tipos de perguntas:

- Identificação;
- Informação;
- Descanso;
- Controlo.

Na elaboração de inquéritos por questionário tem-se como objetivo principal converter a informação obtida dos inquiridores em dados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados (Afonso, 2005).

Neste trabalho elaborámos um inquérito por questionário, que foi realizado aos alunos e tinha como objetivo poder obter um *feedback* sobre os hábitos de leitura e escrita.

2.1 Caracterização da Amostra

2.1.1 Caraterização do Meio

A Escola do 1º Ciclo do Tojeiro situa-se na freguesia de Arazede. Esta freguesia encontra-se na parte norte do concelho de Montemor-o-Velho, tem uma área de 54,10 km², sendo a maior e mais populosa. A freguesia era atravessada pela linha da Beira Alta, neste momento abandonada. Esta região é servida pelas empresas de camionagem e transporte Moisés Correia de Oliveira e AVIC, com destino a Montemor-o-Velho e Cantanhede, que transportam principalmente os alunos dos 2º e 3º Ciclos e Secundário, em tempo de aulas. A população

desta freguesia dedica-se aos setores agro-pecuário, construção civil e comércio.

Nesta freguesia existe uma Igreja, do Século XVII que serve toda a população católica. Em termos de serviços disponíveis para a população, possui a Caixa de Crédito Agrícola Mútuo, Caixa Geral de Depósitos e Estação dos Correios, que funciona agora no edifício da Casa do Povo de Arazede, uma farmácia, uma Filarmónica, pertencente à Academia Musical Arazedense, uma extensão do Centro de Saúde e uma Secção dos Bombeiros Voluntários de Montemor-o-Velho; há também um Lar de Terceira Idade, que funciona simultaneamente como Centro de Dia. Existe ainda, mas na povoação de Faíscas, uma Escola Básica de Segundo e Terceiro Ciclo, que foi sede do agrupamento de escolas, um Pavilhão Gimnodesportivo e o Clube Desportivo “Os Águias”. O Tojeiro situa-se a 14 Km da sede de Concelho e a nossa escola faz agora parte do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.

A escola E. B. 1 do Tojeiro funciona num edifício do tipo Planos Centenários, com três salas de janelas amplas orientadas para sul. Numa destas salas funciona o Jardim de Infância com dez alunos.

A escola, com vinte e sete alunos possui água da rede municipal, luz elétrica, telefone e ligação à Internet. A climatização é feita no outono/inverno com convetores elétricos.

O mobiliário é pouco recente e pouco resistente.

Os armários foram substituídos há pouco tempo. O material didático tem sido insuficiente e pouco atual; no entanto, nos últimos anos, devido à frequência da ação de formação “As Ciências Experimentais no Primeiro Ciclo do Ensino Básico” houve um grande investimento e conseguiram-se excelentes materiais, alguns dos quais

estão a ser utilizados também noutras áreas. Agora há também mais algum material que chegou de escolas que entretanto fecharam.

O logradouro tem tamanho adequado ao número de alunos existentes, mas o tipo de piso e a cobertura não são adequados. Há seis anos, o edifício foi sujeito a algumas reparações, que incluíram uma nova pintura e a colocação de um parque infantil com boas condições de segurança. No recreio, em dias de chuva cria-se um “lago”, que impossibilita a sua utilização por parte das crianças.

Os alunos deslocam-se para a escola, na sua maioria, com os Encarregados de Educação ou os avós, de carro, de motorizada ou de bicicleta.

2.1.2 Caracterização da Turma

Considerando que as crianças provêm de um meio económico, social e cultural desfavorecido, os encarregados de educação são jovens mas com habilitações entre o 4ºano e o 9ºano, apenas cinco (pai ou mãe) possuem o 12º ano. As suas profissões são predominantemente agricultura ou construção civil, muitos de momento no desemprego ou com empregos temporários, o que pode condicionar o aproveitamento dos seus educandos. Pode dizer-se que neste momento o nível global de aproveitamento e o comportamento da turma têm sido razoáveis, mesmo verificando-se alguns fatores menos favoráveis que referimos.

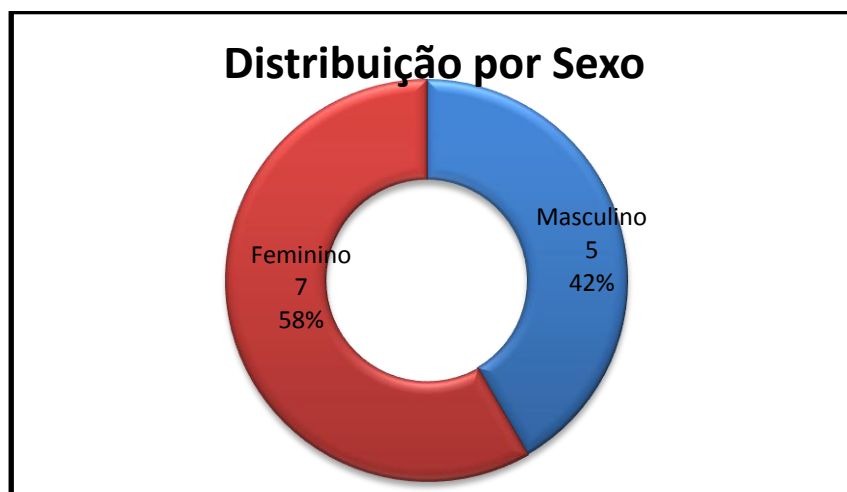
2.2 Questionário - Análise e Interpretação dos Resultados

O questionário foi passado a uma população de doze alunos do 2.º

e 3.º ano de escolaridade, da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico do Tojeiro. Era composto por treze perguntas, devendo ainda os respondentes indicar o sexo, a idade e o ano de escolaridade.

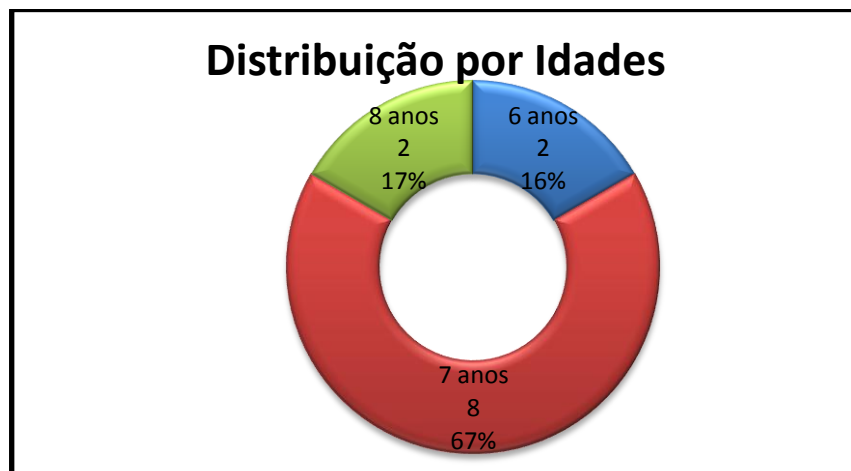
Esta análise foi feita com recurso ao programa informático IBM SPSS STATISTICS, versão 19.0 em Língua Inglesa.

Procurámos evitar a introdução de tabelas incluindo no próprio gráfico a frequência e a percentagem correspondente às respostas obtidas. Assim, o primeiro gráfico apresenta-nos a distribuição dos alunos por sexo. Verifica-se que sete respondentes (58%) são do sexo feminino e cinco (42%) são do sexo masculino.



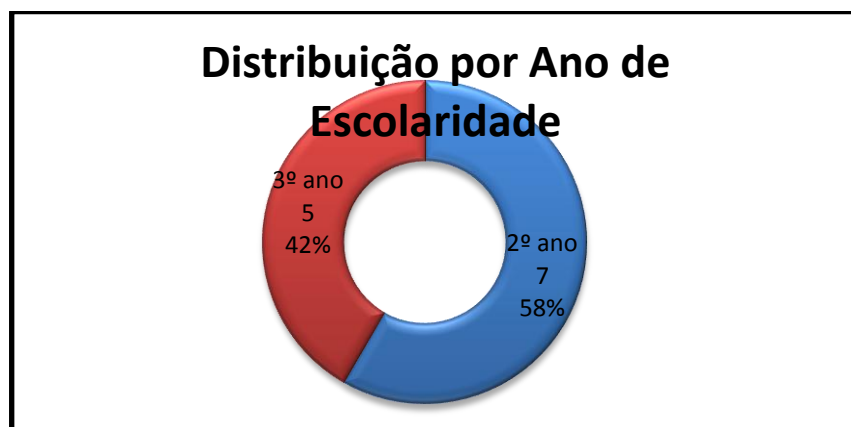
Quadro 11

No que diz respeito às idades, a maioria dos alunos situa-se nos 7 anos.



Quadro 12

No que concerne ao ano de escolaridade que frequentam podemos dizer que se trata de um total de 12 alunos assim distribuídos: 2.º ano – 7 alunos (58%), 3.º ano – 5 alunos (42%).

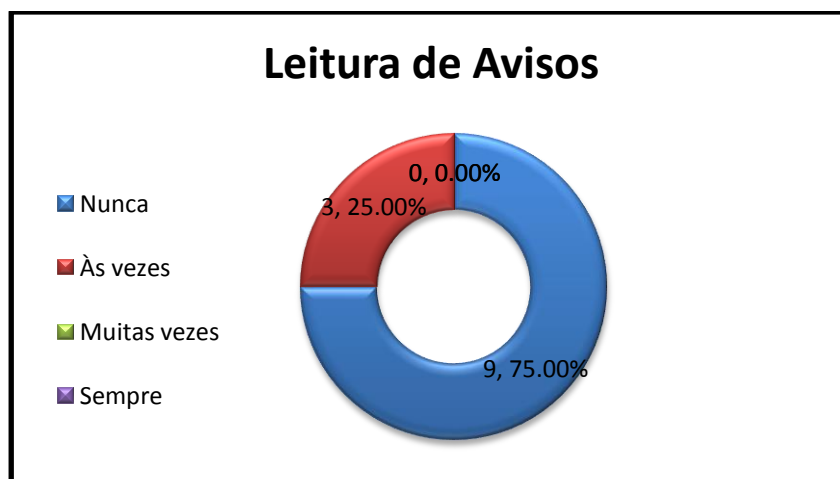


Quadro 13

Remetendo-nos agora para a análise das questões formuladas, todas as questões tinham quatro possibilidades de resposta: Nunca, às vezes, muitas vezes ou sempre.

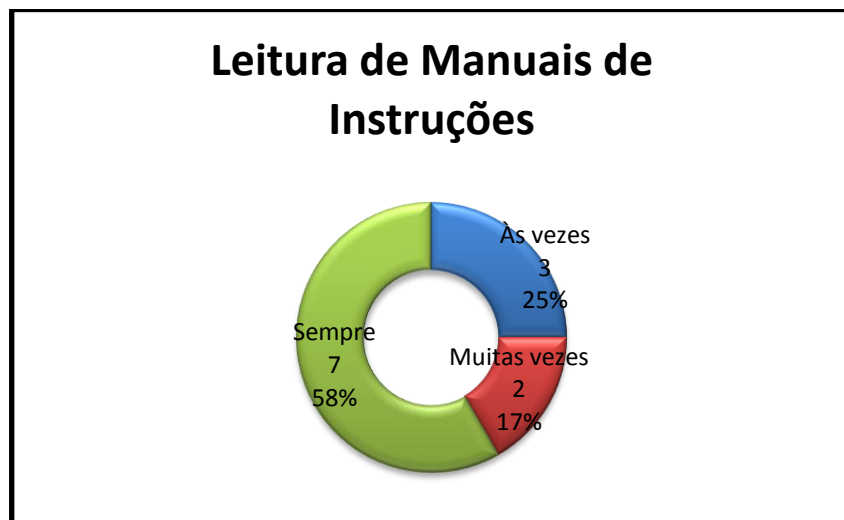
Na resposta à primeira pergunta: “**Costumas ler avisos?**”, verificou-se que todos os alunos responderam. As respostas

posicionaram-se todas no “nunca”, nove alunos (75%) e no “às vezes”, três alunos (25%).



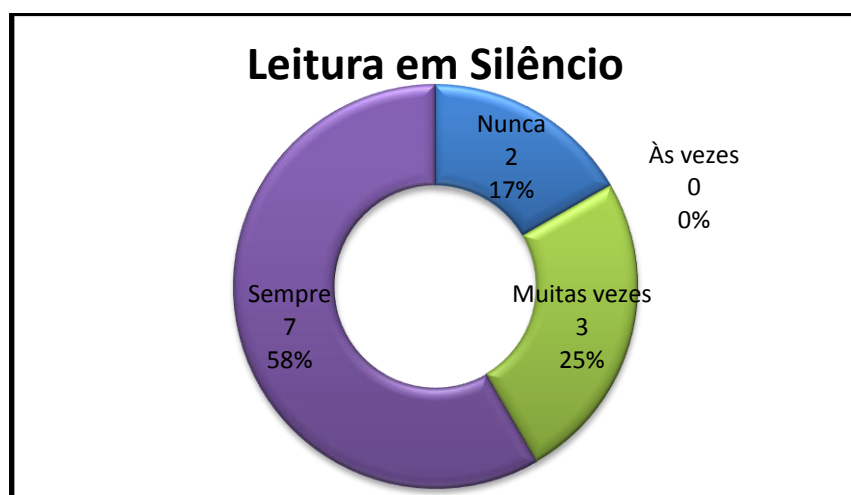
Quadro 14

Em análise a esta segunda questão **“Costumas ler o manual de instruções dos teus brinquedos novos?”** 58% dos alunos (o equivalente a 7 crianças) afirmaram que leem sempre os manuais de instruções, 17% (2) afirmaram que leem muitas vezes e 25% (3) afirmaram que leem os manuais de instruções só às vezes. Nenhum aluno indicou nunca ler os manuais de instruções dos brinquedos, o que parece revelar algum interesse pelos textos instrucionais, quando diretamente vocacionados para os seus interesses e necessidades.



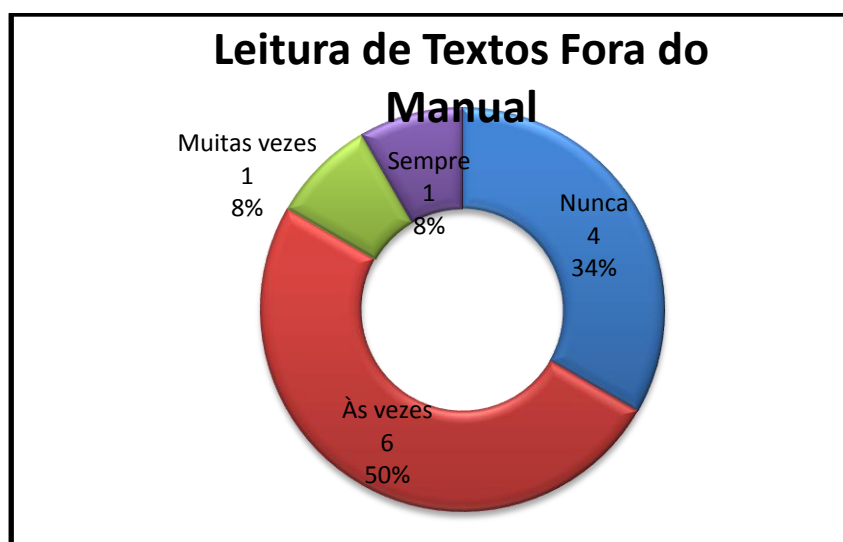
Quadro 15

Na questão 3 – “**Costumas ler em silêncio?**” 17% (2) referiram nunca o fazer, 25% (3) indicaram fazê-lo muitas vezes e 58% (7) responderam que o fazem sempre. A resposta “nunca” não era esperável, dado tratar-se de uma atitude que lhes é solicitada em sala de aula. Os dois alunos que deram esta resposta devem ter entendido esta questão como aplicável apenas às suas leituras facultativas.



Quadro 16

Fazendo a abordagem à questão “ **Costumas ler outros textos que não sejam os do livro de Português?**” 34% (4) referiram nunca o fazer, 50% (6) indicaram fazê-lo às vezes, 8% (1) respondeu que o faz muitas vezes e 8% (1) respondeu que o faz sempre. A resposta não engana quanto aos hábitos de leitura das nossas crianças. Podemos afirmar com relativa segurança que são raros os alunos que leem regularmente fora da sala de aula.



Quadro 17

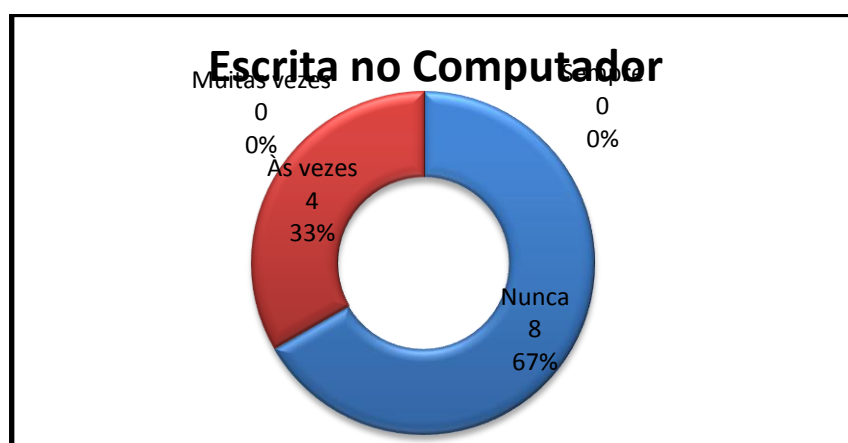
Nesta pergunta (questão 5): “**Costumas ouvir leitura de textos feita pelo professor?**”, como podemos observar neste gráfico, 75% (9) dos alunos referiram “sempre” e 25% (3) indicaram “muitas vezes”. Esta era a resposta esperada, ainda que pudesse haver ligeiras variações.



Quadro 18

No que respeita à questão 6, **“Costumas escrever no computador?”**

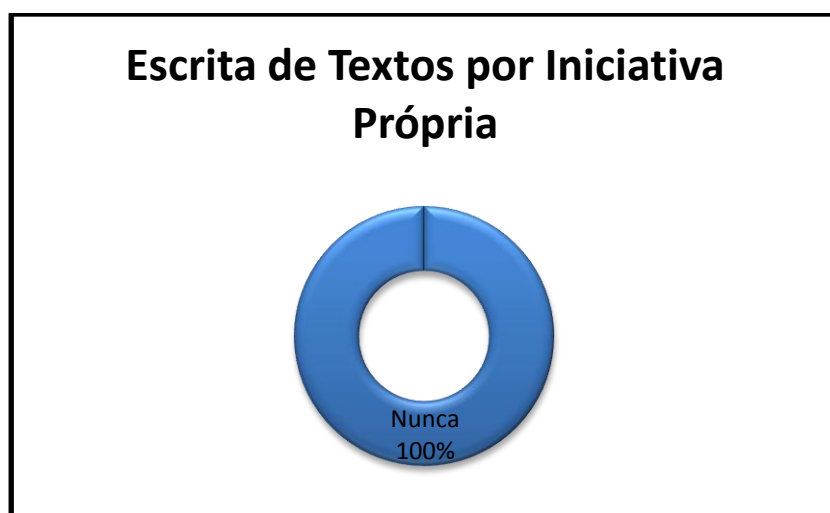
A resposta a esta questão surpreendeu-nos, pois dada a utilização intensiva dos computadores nos dias de hoje, parecia espetável que o utilizassem bastante para a escrita. Tal não parece acontecer, pois 67% referiu nunca o utilizar para escrever e 33% indicou utilizá-lo apenas às vezes. Temos um longo trabalho a realizar nesta área, embora o único computador existente na sala de aula seja insuficiente e a maioria dos Magalhães já tenha deixado de funcionar.



Quadro 19

Na questão “7 – **Costumas escrever textos sem o professor pedir?**”

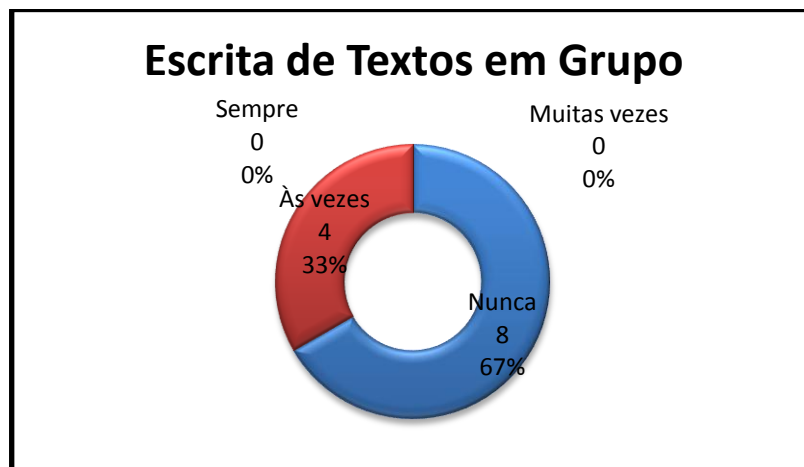
A resposta a esta questão confirmou as tendências já manifestadas na pergunta anterior; a falta de hábitos de escrita. A resposta foi absolutamente demolidora. Todos os alunos manifestaram nunca escrever por iniciativa própria.



Quadro 20

Questão 8 – “**Costumas escrever textos em grupo?**”

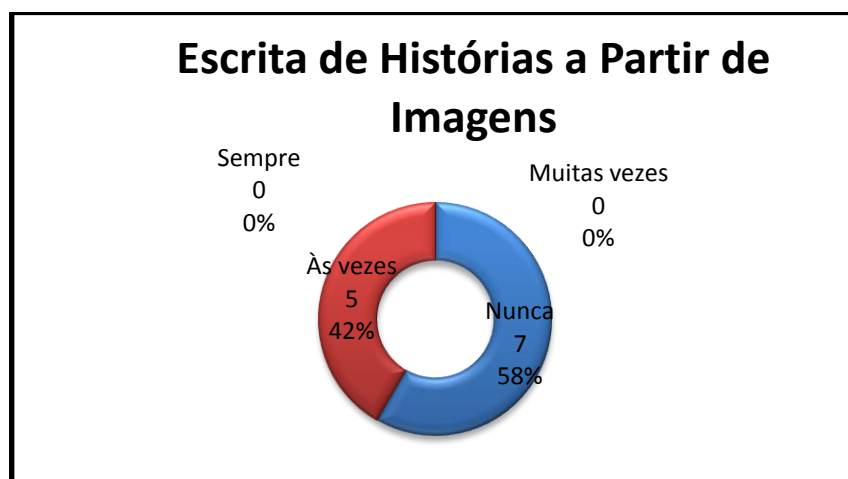
Mais uma vez, a resposta indicou falta de hábitos de escrita, com 67% dos alunos a indicarem que nunca o fazem e 33% afirmando que o fazem apenas às vezes.



Quadro 21

9 – “Costumas escrever histórias a partir de imagens?”

Também esta resposta aparece congruente com as anteriores. Quem refere não escrever no computador e afirma escrever pouco em grupo, parece não poder fugir a uma resposta idêntica a esta pergunta. Assim, 58% dos alunos afirmou nunca escrever histórias a partir de imagens e 42% indicou escrevê-las apenas às vezes.

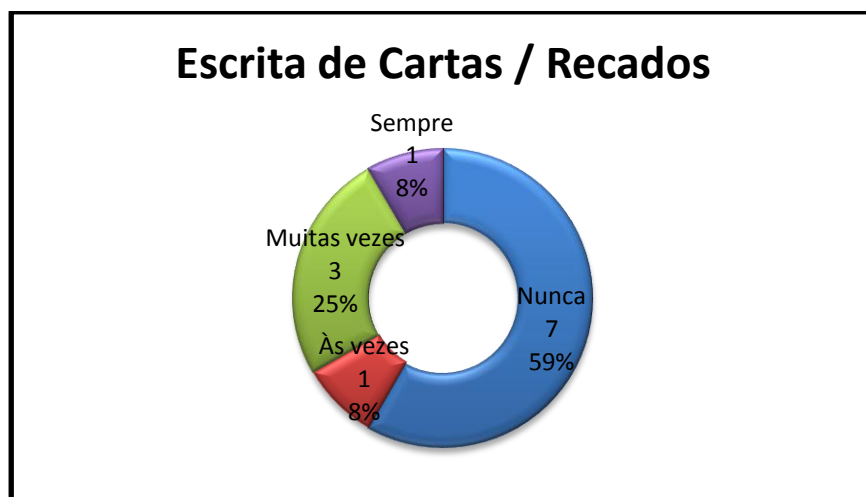


Quadro 22

No futuro, pensamos atribuir maior importância a esta área e

consciencializar os alunos da importância de que se revestem os contos em todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na questão 10, **“Costumas escrever cartas/recados aos pais, amigos ou família?”**, os alunos, na sua maioria afirmou nunca o fazer (58%). No entanto, 25% situam-se no extremo oposto, indicando que toma esta atitude muitas vezes.



Quadro 23

No que diz respeito à questão 11 **“Costumas escrever convites aos teus amigos?”** as respostas encontram-se mais distribuídas: sempre - 25%, muitas vezes - 8%, às vezes - 42% e 25% - nunca. Aqui, verificamos que na escrita de convites os resultados são melhores que nos itens anteriores. Isto parece-nos explicável pelo hábito que tem sido desenvolvido em ambiente escolar, de convidar os colegas para os aniversários. Os convites são criados e entregues aos colegas nos intervalos das aulas.



Quadro 24

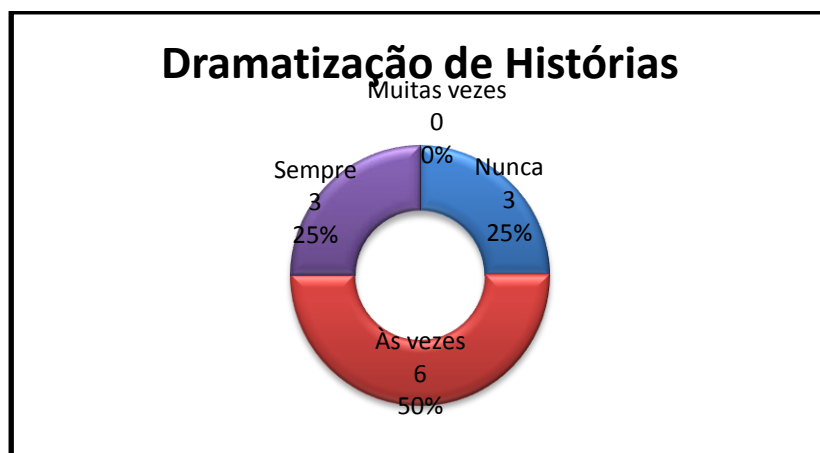
A questão 12 “**Costumas fazer desenhos sobre histórias ou textos?**” também se foi tornando um hábito na ocupação dos momentos “mortos” entre atividades ou enquanto alguns colegas terminam uma tarefa. Talvez por esta razão nenhum aluno tenha referido fazer desenhos ilustrativos de histórias ou textos. As respostas encontram-se assim distribuídas: sempre - 25%, muitas vezes - 25% e às vezes – 50%.



Quadro 25

Na questão 13, “**Costumas dramatizar a partir de histórias?**”, houve alguma disparidade nos resultados. Desenvolvendo os alunos esta atividade em sala de aula, não era esperável que 3 alunos referissem que

nunca dramatizam histórias e o mesmo número a referir que o fazem sempre. Mesmo assim, 50% responderam de uma forma que nos pareceu equilibrada.



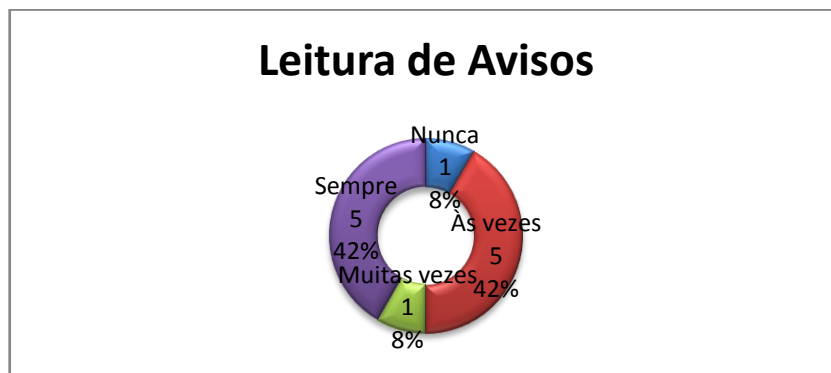
Quadro 26

Análise às respostas dadas ao segundo questionário, após intervenções na sala de aula.

Três meses depois, o questionário foi passado novamente aos mesmos alunos. Assim, remetemo-nos agora à análise das respostas obtidas às mesmas questões.

“**Costumas ler avisos?**”, verificou-se que todos os alunos responderam. As respostas distribuíram-se agora pelas quatro hipóteses: “nunca”, 1 aluno (8%), no “às vezes”, 5 alunos (42%), “muitas vezes, 1 aluno (8%) e “sempre”, 5 alunos (42%).

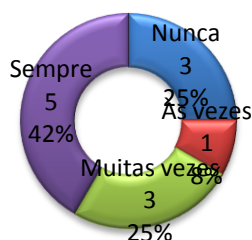
Verificou-se uma nítida deslocação dos respondentes no sentido de uma efetiva leitura de avisos.



Quadro 27

Em análise a esta segunda questão “**Costumas ler o manual de instruções dos teus brinquedos novos?**” 42% dos alunos (o equivalente a 5 crianças) afirmaram que leem sempre os manuais de instruções, 25% (3) afirmaram que leem muitas vezes e 8 % (1) afirmou que lê os manuais de instruções só às vezes. Três alunos indicaram nunca ler os manuais de instruções (25%) dos brinquedos, o que, contrariamente ao observado nas respostas ao primeiro questionário parece revelar muito desinteresse pelos textos instrucionais, mesmo quando diretamente vocacionados para os seus interesses e necessidades. Esta resposta revelou-se um pouco desconcertante e incompreensível, quando comparada com a questão anterior e a mesma questão do anterior inquérito.

Leitura de Manuais de Instruções



Quadro 28

Na questão 3 – “**Costumas ler em silêncio?**” 8% (1) referiram nunca o fazer, 25% (3) indicaram fazê-lo muitas vezes e 50% (6) responderam que o fazem sempre. Também 5 alunos, 42% responderam que às vezes fazem leitura em silêncio. Mais uma vez, podemos dizer que a resposta “nunca” não era esperável, dado tratar-se de uma atitude que lhes é solicitada em sala de aula. Só podemos compreender estas respostas considerando que entenderam esta questão como aplicável apenas no dia-a-dia fora da sala de aula.

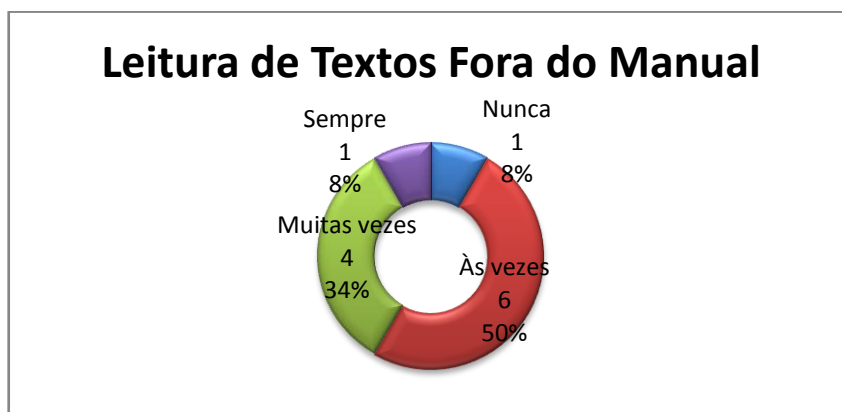
Leitura em Silêncio



Quadro 29

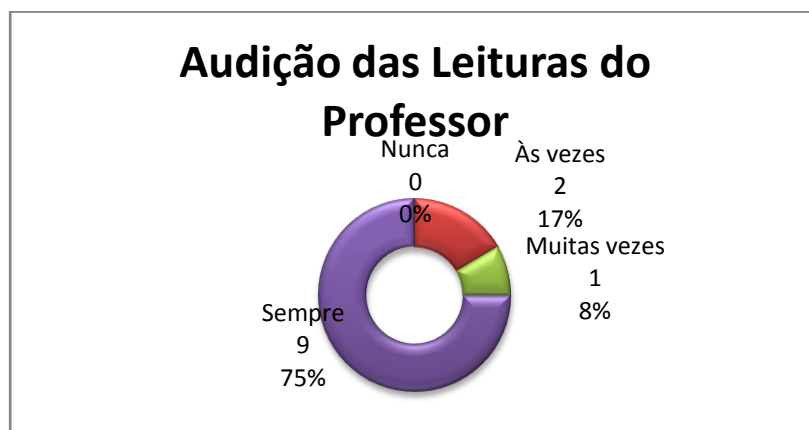
Fazendo a abordagem à questão “ **Costumas ler outros textos**

que não sejam os do livro de Português?” 8% (1) referiram nunca o fazer, 50% (6) indicaram fazê-lo às vezes, 34% (4) respondeu que o faz muitas vezes e 8% (1) respondeu que o faz sempre. As respostas evoluíram favoravelmente parecendo-nos que houve uma melhoria dos hábitos de leitura.



Quadro 30

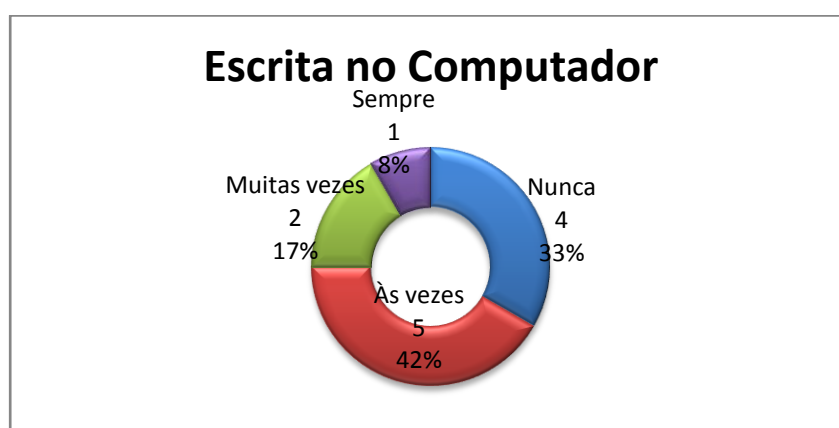
Nesta pergunta (questão 5): **“Costumas ouvir leitura de textos feita pelo professor?”**, como podemos observar neste gráfico, 75% (9) dos alunos referiram “sempre” e 8% (1) indicaram “muitas vezes” e “às vezes” 17% (2). Houve uma ligeira alteração desfavorável em relação ao questionário anterior.



Quadro 31

No que respeita à questão 6, **“Costumas escrever no computador?”**

A resposta a esta questão surpreendeu-nos positivamente, pois os respondentes afirmaram estar agora a utilizar muito mais os computadores.

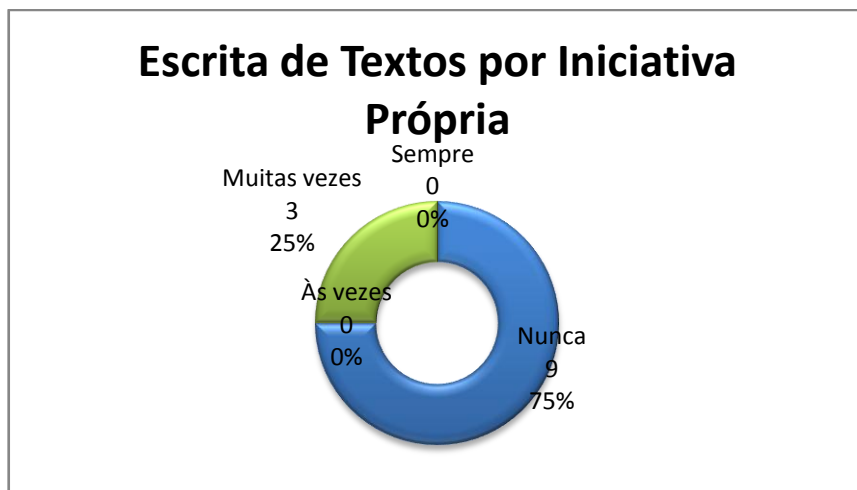


Quadro 32

Na questão “7 – **Costumas escrever textos sem o professor pedir?”**

A resposta a esta questão confirmou as tendências já manifestadas

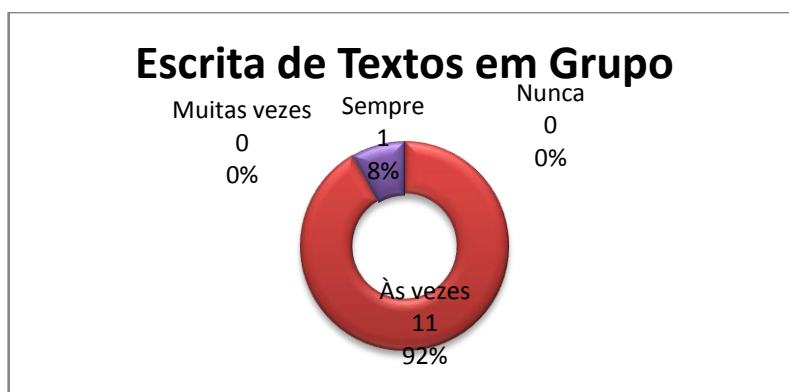
na respetiva resposta ao questionário anterior, no entanto registámos que 25% dos respondentes afirmaram agora escrever por sua iniciativa.



Quadro 33

Questão 8 – “Costumas escrever textos em grupo?”

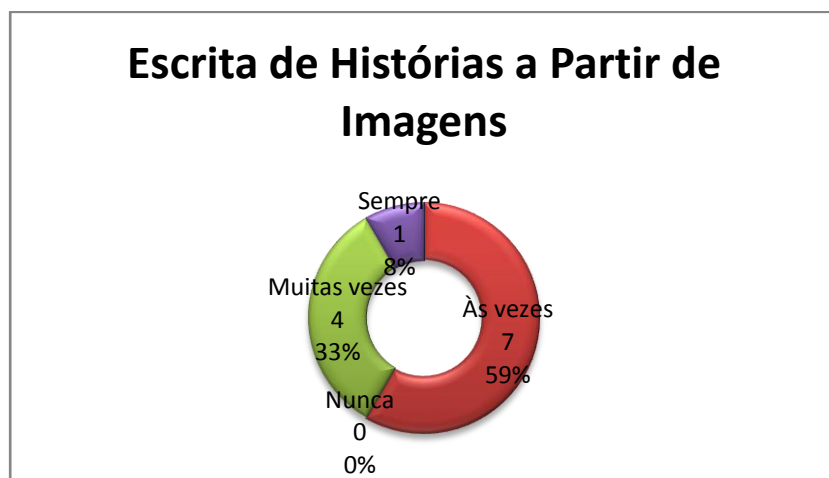
Também nesta questão houve uma evolução muito favorável, presumivelmente pelo facto de termos realizado alguns trabalhos de texto colaborativo.



Quadro 34

9 – “Costumas escrever histórias a partir de imagens?”

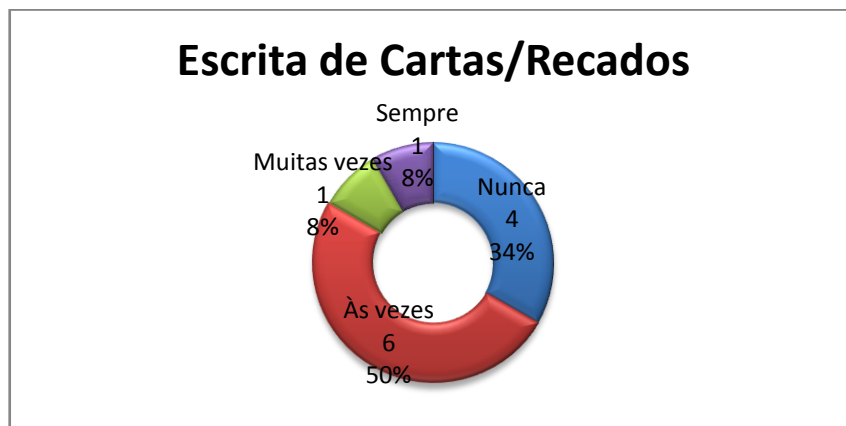
Também esta resposta aparece congruente com o trabalho desenvolvido na sala de aula. Como podemos observar neste gráfico, 8% (1) aluno referiu “sempre”, 33% (4) indicaram “muitas vezes” e “às vezes” 59% (7).



Quadro 35

Esta evolução parece ter resultado da grande importância que atribuímos à escrita de histórias a partir de imagens.

Na questão 10, “**Costumas escrever cartas/recados aos pais, amigos ou família?**”, as respostas indicam que os alunos escrevem agora mais cartas/recados.



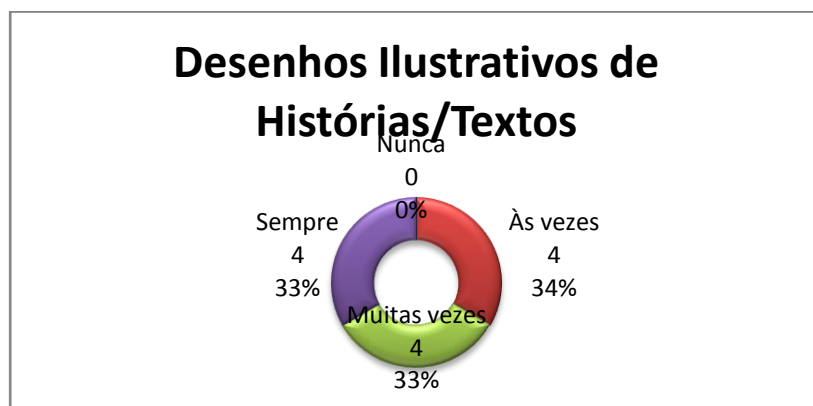
Quadro 36

No que respeita à questão 11 “**Costumas escrever convites aos teus amigos?**” as respostas encontram-se mais deslocadas para o lado do sempre, no entanto revelam haver ainda alunos que indicam nunca redigir convites.



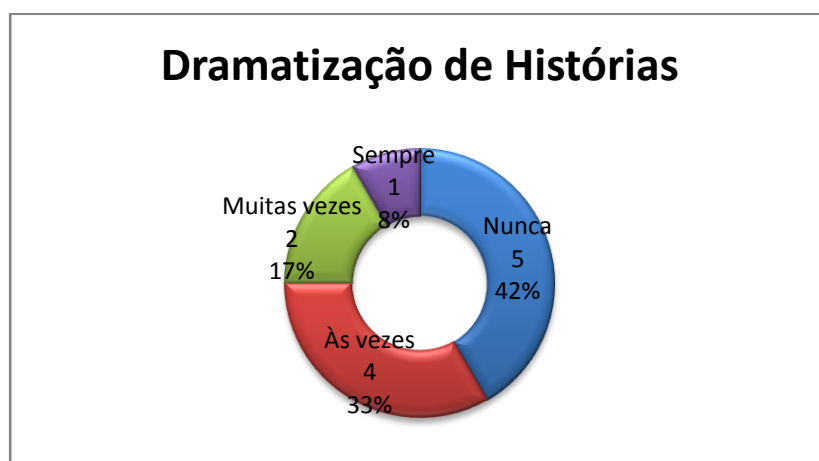
Quadro 37

À questão 12 “**Costumas fazer desenhos sobre histórias ou textos?**” os alunos distribuíram de forma equilibrada as suas respostas entre o “sempre”, o “muitas vezes” e o “às vezes”.



Quadro 38

Na questão 13, “**Costumas dramatizar a partir de histórias?**”, houve mais uma vez alguma disparidade nos resultados. Desenvolvendo os alunos esta atividade em sala de aula não era esperável que agora 5 alunos (42%) referissem que nunca dramatizam histórias.



Quadro 39

Quadro-Resumo dos Resultados do Questionário

Questões	1.ª passagem do questionário	2.ª passagem do questionário
1 - Ler avisos.	Nunca----- -9 Às vezes-----3 Muitas vezes-0 Sempre-----0	Nunca----- -1 Às vezes-----5 Muitas vezes-1 Sempre-----5
2 – Ler o manual de instruções dos teus brinquedos novos.	Nunca----- 0 Às vezes-----3 Muitas vezes-2 Sempre-----7	Nunca----- -3 Às vezes-----1 Muitas vezes-3 Sempre-----5
3 – Ler em silêncio.	Nunca----- 2 Às vezes----- 0 Muitas vezes-3 Sempre-----7	Nunca----- -1 Às vezes----- 5 Muitas vezes-0 Sempre-----6
4 – Ler outros textos que não sejam os do livro de Português.	Nunca----- 4 Às vezes-----6 Muitas vezes-1 Sempre-----1	Nunca----- -1 Às vezes-----6 Muitas vezes-4 Sempre-----1
5 – Ouvir leitura de textos feita pelo professor.	Nunca-----0 Às vezes-----0 Muitas vezes-3 Sempre----- 9	Nunca-----0 Às vezes-----2 Muitas vezes-1 Sempre----- 9
6 – Escrever no computador.	Nunca----- 8 Às vezes-----4 Muitas vezes-0 Sempre-----0	Nunca----- -4 Às vezes-----5 Muitas vezes-2 Sempre-----1
7 – Escrever textos sem o professor pedir.	Nunca----- 12 Às vezes-----0 Muitas vezes-0 Sempre-----0	Nunca----- -9 Às vezes-----0 Muitas vezes-3 Sempre-----0
8 – Escrever textos em grupo.	Nunca----- 8 Às vezes-----4 Muitas vezes-0 Sempre-----0	Nunca----- -0 Às vezes-----11 Muitas vezes-0 Sempre-----1
9 – Escrever histórias a partir de imagens.	Nunca----- 7 Às vezes-----5 Muitas vezes-0 Sempre-----0	Nunca----- -0 Às vezes-----7 Muitas vezes-4 Sempre-----1
10 – Escrever cartas/recados//aos pais,	Nunca----- 7 Às vezes-----1	Nunca----- -4 Às vezes-----6

amigos ou família	Muitas vezes-3 Sempre-----1	Muitas vezes-1 Sempre-----1
11 – Escrever convites aos teus amigos.	Nunca-----3 Às vezes-----5 Muitas vezes-1 Sempre-----3	Nunca----- -2 Às vezes-----5 Muitas vezes-3 Sempre-----2
12 – Fazer desenhos sobre histórias ou textos.	Nunca-----0 Às vezes-----6 Muitas vezes-3 Sempre-----3	Nunca----- -0 Às vezes-----4 Muitas vezes-4 Sempre-----4
13 – Dramatizações de histórias.	Nunca-----3 Às vezes-----6 Muitas vezes-0 Sempre-----3	Nunca----- -5 Às vezes-----4 Muitas vezes-2 Sempre-----1

Quadro 40

3 Conclusões relativas ao inquérito

Da análise comparativa salientamos que do primeiro para o segundo questionário se observam alterações significativas na opinião dos alunos que passamos a citar:

Na primeira questão “Ler avisos” houve nove alunos que referiram nunca o fazer. No segundo, e depois de trabalharmos através de textos e histórias que lhes mostraram a necessidade de o realizarem, só um refere nunca os ler.

Na questão “Ler em silêncio”, zero alunos responderam “às vezes”; no segundo, cinco respondem “às vezes” por outro lado; “muitas vezes” respondem três alunos no primeiro inquérito; no segundo, zero dão esta resposta, no “sempre” primeiro respondem sete alunos, no segundo baixa para seis. Esta oscilação pode resultar no 2ºano pelo facto dos alunos sentirem mais segurança ao lerem de forma a ouvirem um pouco a sua voz, o 3ºano trata-se de alunos pouco desenvolvidos na leitura.

“Ler o manual de instruções dos teus brinquedos novos”, neste item verificou-se uma situação algo estranha. Todos os alunos liam “às vezes”, “muitas vezes” ou “sempre” no primeiro questionário, no segundo três alunos referem nunca ler. Também sete respondentes referem no primeiro inquérito lerem “sempre”, no segundo apenas cinco referem ler “sempre”.

Questão ” Ler outros textos que não sejam os do livro de Português”, também diminuiu o número de alunos a referir que não liam só textos do manual de quatro para um.

Na questão referente a “Ouvir leitura de textos feita pelo professor”, mantém-se o mesmo número nos dois questionários, nove.

Na questão “Escrever no computador”, oito alunos referiam nunca escrever no computador, no segundo apenas quatro fazem essa referência. Logo houve uma melhoria.

Nesta questão, que reputamos de grande relevo, “Escrever textos sem o professor pedir”, verificamos que alguns alunos começam a gostar de escrever textos sem que isso lhes seja imposto. No primeiro questionário, os doze referiam nunca o fazer, no segundo, apenas nove tinham essa opinião.

“Escrever textos em grupo”, oito alunos no primeiro questionário diziam nunca o fazer, no segundo, nenhum aluno fez essa referência.

“Escrever histórias a partir de imagens”: aqui também se verificam alterações significativas. No primeiro questionário, sete alunos mencionavam nunca o fazer, neste segundo, nenhum fez essa referência situando-se as suas respostas maioritariamente no “às vezes”, no “muitas vezes” e um no “sempre”.

Em “Escrever cartas/recados//aos pais, amigos ou família”, verificaram-se também mudanças na opinião dos alunos. É de referir a

diminuição do “nunca”, aumento do “às vezes”, de modo significativo. É de referir que também aqui se verificaram melhorias na opinião dos alunos.

“Escrever convites aos teus amigos”, foi um item em que não se verificaram alterações de um questionário para o outro. Iremos ter que reforçar trabalho no sentido de melhorar a opinião dos alunos.

Na questão “Fazer desenhos sobre histórias ou textos” não há alterações relevantes de um questionário para o outro; todas as respostas se centram entre o “às vezes” e o “sempre”.

Em “Dramatizações de histórias”, também aqui julgamos que os alunos não alteraram muito as suas opiniões. De referir que aumentaram os respondentes que indicaram “nunca”.

CONCLUSÕES

A escola encontra-se hoje num processo de mudança, com novos desafios provenientes da sociedade em geral e dos alunos que a frequentam, em particular. Para os preparar e formar enquanto cidadãos activos é necessário que a escola abra as suas portas à mudança.

Num mundo saturado de informação, não basta o aluno ‘saber’. Ele precisa saber aprender e saber mostrar o que aprendeu também. Se não souber seleccionar informação, se não souber ser preciso, conciso, coeso e coerente, não vai conseguir distinguir o que importa do que não importa. E não vai conseguir responder a uma pergunta de prova, montar uma apresentação para um processo de selecção, nem sobreviver a uma entrevista de emprego.

Para todos os alunos, a experiência mais comum de produção de conteúdo é a resposta de prova. Na escola ninguém ensina os alunos a “responder” ao que o professor pergunta, o que é uma habilidade tão importante quanto “saber” o que o professor pretende.

Escrever não é uma questão de talento, é uma questão de prática, porque envolve uma competência que não se ensina mas que se pratica. Então, para que os nossos alunos melhorem a sua escrita, precisamos primeiro que eles queiram escrever melhor e depois... exerçam essa competência.

Com este trabalho pretendíamos ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, em especial o aperfeiçoamento da escrita e pensamos que conseguimos criar um ambiente propício ao desenvolvimento das características enumeradas por Alencar que são propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula:

- dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente;

- dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
- criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas;
- estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas;
- encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
- desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;
- promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
- valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias;
- encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
- proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares;
- estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
- aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
- não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras. (1992: 58/9).

Os exercícios de escrita que desenvolvemos dentro da sala de aula responderam, sem dúvida, à nossa pergunta de partida: **“Será que existem exercícios específicos para o desenvolvimento da escrita criativa em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”**.

Com o decorrer das atividades sentimos que os nossos alunos evoluíram nas suas aprendizagens, alteraram as suas opiniões acerca da

escrita, mudaram os seus hábitos de leitura. Também eles o demonstraram nas suas respostas ao questionário, passado pela segunda vez no fim das atividades realizadas. No entanto, temos consciência que ainda há um longo caminho para percorrer até que sejam atingidos todos os objetivos a que nos propusemos. Para tal, iremos continuar a trabalhar dentro deste tipo de exercícios e outros que julgarmos ser convenientes e apropriados.

Em todo o processo interativo que se desenvolve na sala de aula, cabe ao professor ser o comunicador de primeiro plano, ser o interlocutor por excelência e o moderador da rede comunicacional ao nível da turma. Deste modo, o professor deve pugnar para que o ato de escrever se caracterize pelo sentido, haja significação e suficiente ludicidade que seja sustentada pela adequada apropriação do Conhecimento Explícito da Língua e ocorra em contexto, pois a escrita enquanto meio de expressão “potencia a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem” (Barbeiro, 1994:7).

Hoje, sabemos que se aprende a escrever, escrevendo, pelo que na escola do 1.º ciclo, a escrita tem de ser uma prática constante, transversal e exercida em toda a dimensão transdisciplinar.

“O gosto pela escrita cresce à medida que se escreve. ”

(Erasmus de Roterdão)

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALENCAR, Eunice Soriano (1992) – *Como Desenvolver o Potencial Criador – um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*, (2ª ed.), Petrópolis, Editora Vozes
- ALMEIDA, J.F. e Pinto, J.M. (1982) - *A Investigação nas Ciências Sociais*, Presença, Lisboa
- AZEVEDO, Maria Ivete Pinto (2007) – *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, [acedido em 20 de Novembro de 2010]. Disponível na internet: http://pt.scribd.com/doc/36846006/Maria_Ivete_Azevedo
- APPLEBEE, A.N. “Writing and reading”.*Journal of Reading*, 1977, 20 (6), 534-537
- BARBEIRO, Luís F. T. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento
- BARBEIRO, L. (1999) – *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- BARBEIRO, L. (2003). “Escrita: construir a aprendizagem.” IEP-UM
- BEREITER, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- BEVER, T. G. (1970). “The cognitive basis for linguistics structures.”
- HAYES, J. R. (org) *Cognition and development of language*. New York, John Wiley & Sons
- BICKERTON, D. (1981). “Roots of language.” Karoma Publishers

CARMO, H., FERREIRA M. M., (1998) - Metodologia de Investigação, Universidade Aberta

CARVALHO, A. (1999). *Os hipermédia em contexto educativo*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho

CARVALHO, J. A. Brandão (2001) - O ensino da escrita. Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho, [acedido em 17 de Janeiro de 2011]. Disponível na internet:[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jo](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jo%20Brand%2073-92.pdf)

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language: Its origin, nature and use*. Westport: Greenwood

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. (1987). “ A escrita criativa e formal.” Editora Artes Médicas

CONTINI Jr., J. (1985) “A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar.” São Paulo, PUC

CRAFT, Anna (2000) – *Creativity across the primary curriculum – framing and developing practice*. London, Routledge

CRAMOND, Bonnie (2008) – Creativity: an international imperative for society and the individual. (Cap. I – pp. 13/40) IN M. de F. Morais e S. Bahia (coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições

DIAS, Ângela, A. C. e MOURA, Karina da S. (2007) - *Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho [acedido em 19 de Dezembro de 2012]. Disponível na internet: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347193.pdf>

- FAYOL, M. e SCHNEUWLY, B. (1987). "La mise en texte et ses problèmes". In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelas: De Boeck, pp.223-239
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (1990). "Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas". Porto Alegre, Artes Médicas
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1981). "A cognitive process theory of writing." *College Composition and Communication*
- GRABE, W & KAPLAN, R. (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Logman
- HALLIDAY, M. A. K. (1975) "Learning how to mean; explorations in the development of language." London, Edward Arnold
- HUMES, A. (1983). "Research on The Composing Process". In *Review of Educational Research*, 53 (2), pp.201-216
- JAOUI, Hubert (1995) – *La Créativité*. Paris, Editions Morisset
- KATO, A. MARY (1986). "No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística." Editora Ática
- KATZ, J. J. (orgs) *The structure of language*. New Jersey, Prentice Hall
- LENNEBERG, E. (1964). "The capacity for language acquisition." FODOR, J. A.
- MARTINS, Vítor Manuel Tavares – (2000) - *Para uma Pedagogia da Criatividade – propostas de trabalho*, col. Cadernos do CRIAP. Porto, Edições Asa
- MENÉRES, M. A. (1974). *O poeta faz-se aos 10 anos*. Edições Asa.
- MORAIS, M. F. (2001) – *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

- MORAIS, M. F. e BAHIA, Sara (coord.) (2008) – *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga, Psiquilíbrios Edições
- NORTON, C. (2001) - *Os Mecanismos da Escrita Criativa* Lisboa, Temas e Debates
- PEREIRA, L.A. (2000). “Escrever em Português. Didácticas e Práticas.” Colecção Horizontes da Didáctica. Edições ASA
- PEREIRA, L. A. (2004). “A língua escrita no(s) 1º(s) Ciclo(s) do Ensino Básico para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura.” *Intercompreensão*, 11, Edições Colibri
- PIAGET, J. (1984). “Psicologia e epistemologia.” Lisboa, D. Quixote
- PROPP, V. (1992). “Morfologia do conto.” Colecção Vega Universidade, 3ª Edição.
- RHODES, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 24(7), 305-310
- RODARI, G. (1982). “Gramática da Fantasia. Introdução à Arte de Contar Histórias.” *Cadernos do Professor*. Caminhos
- RODRIGUES, D. D’Alte, “Processos de Desenvolvimento da Criatividade”, *Debate Nacional Sobre Educação* [acedido em 12 de Maio de 2013]. Disponível na internet em: <http://fr.slideshare.net/alfredoslopes/processos>
- ROMO, M. (2008). – Creatividad en los domínios artístico y científico y sus correlatos educativos. (Cap. III – pp. 65/90) in M. de F. Morais e S. Bahia (coord.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook oi research on teaching* (pp. 778-803). New York: MacMillan

- SLOBIN, D. I. (1979). "Psycholinguistics." Glenview, Foresman Scott
- STERNBERG, Robert J., WILLIAMS, Wendy M. (1999) – *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*, tradução Vitor Oliveira. Porto, Edições Asa
- VIGOTSKY, L. S. (1962) "Thought and language." MIT Press
- Yagelsky, R. (1995). "The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers". In *Research in the Teaching of English*, 29 (2), pp.216-238
- WILSON, M.J. "A review of recent research on the integration of reading and writing". *The Reading Teacher*, 1981, 8, 896-901.

ANEXOS

Questionário aos alunos

Anexo 1

Nome: _____ Data: ____/____/____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Idade: ____ Ano escolaridade: ____

Lê atentamente e coloca um X para cada item, na coluna que consideras adequada.

Costumas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1 - Ler avisos.				
2 – Ler o manual de instruções dos teus brinquedos novos.				
3 – Ler em silêncio.				
4 – Ler outros textos que não sejam os do livro de Português.				
5 – Ouvir leitura de textos feita pelo professor.				
6 – Escrever no computador.				
7 – Escrever textos sem o professor pedir.				
8 – Escrever textos em grupo.				
9 – Escrever histórias a partir de imagens.				
10 – Escrever cartas/recados/aos pais, amigos ou família				
11 – Escrever convites aos teus amigos.				
12 – Fazer desenhos sobre histórias ou textos.				
13 – Dramatizar (fazer teatro) a partir de histórias.				

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo 2

E.B.1 do Tojeiro Frase Escondida 2º e 3.º Ano Turma B
Grupo ____ Data: _____

Era uma vez _____

(data, como estava o tempo)

Dobrar -----

Como de costume _____

(homem famoso)

estava _____

(o que estava a fazer)

Dobrar -----

Ele estava muito cansado porque _____

(razões para o cansaço)

Dobrar -----

Felizmente ele viu _____

(mulher famosa)

Dobrar -----

que _____

(o que fazia)

Dobrar -----

Ele ficou incrivelmente surpreendido porque _____

(o que aconteceu)

Dobrar -----

Infelizmente

(qual era o problema)

Mas felizmente _____

(como resolveram o problema)

Dobrar -----

No fim _____

(o que aconteceu)

E. B. 1 do Tojeiro

Escrita Criativa

2.º e 3.º Ano

Turma B

Nome: _____ Data: _____

Anexo 3

Avaliem a atividade.

Conversem sobre a aula e assinalem com uma X:

Gostámos muito ☐

Gostámos ☐

Gostámos pouco ☐

Não gostámos ☐

Porquê?

Porque foi uma aula diferente ☐

Porque trabalhámos todos para a construção de um texto ☐

Porque inventámos uma história ☐



Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho E. B. 1 do Tojeiro

Nome: _____ Data: ____/____/____

Lê o poema com muita atenção.

Palavra puxa palavra

O meu lápis é amarelo
Amarelo como o luar
Luar que nos ilumina
Ilumina e faz pensar.

Pensar no que queremos ter
Ter amigos e estudar
Estudar para crescer
Crescer sempre ao luar
Luar que nos liberta a sonhar.

Sonhar assim é muito bom
Bom é crescer a sonhar
Sonhar com um mundo melhor
Melhor e com todos a ajudar.

E. Carnaz



Como pudeste verificar pela leitura do texto, cada verso começa com a palavra com que termina o verso anterior.

Escolhe um título para um poema e imagina-o, seguindo o mesmo esquema.

[illegible]

Ilustra com um bonito desenho, o teu poema.



Avaliem a atividade (Palavra puxa palavra).

Conversem sobre a aula e assinalem com uma X:

Gostámos muito ☐

Gostámos ☐

Gostámos pouco ☐

Não gostámos ☐

Porquê?

Porque foi uma aula diferente ☐

Porque trabalhámos todos para a construção de um texto ☐

Porque inventámos uma história ☐



Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho E. B. 1 do Tojeiro

Nome: _____ Data: ____/____/____

Adivinha

Com quatro patinhas, o rabo curtinho

Orelhas compridas, peludo

E sempre a mexer o nariz quando come,

Louco por cenouras e alfaces, louquinho,

Há tanto no campo como na cidade,

O nome não digo. Qual é o seu nome?

Leonel Neves, Bichos de Trazer por
Casa,
Livros Horizonte

Este texto é um acróstico.

O acróstico é um jogo de palavras que consiste em iniciar cada verso com uma letra de uma palavra que se lê verticalmente.

O conteúdo do poema deve estar relacionado com essa palavra.

Outro exemplo:

Ando sempre

Na lua,

Tenho muito em que pensar,

Olho à minha volta e

Não vejo melhor do que

Imaginar

Ou sonhar.

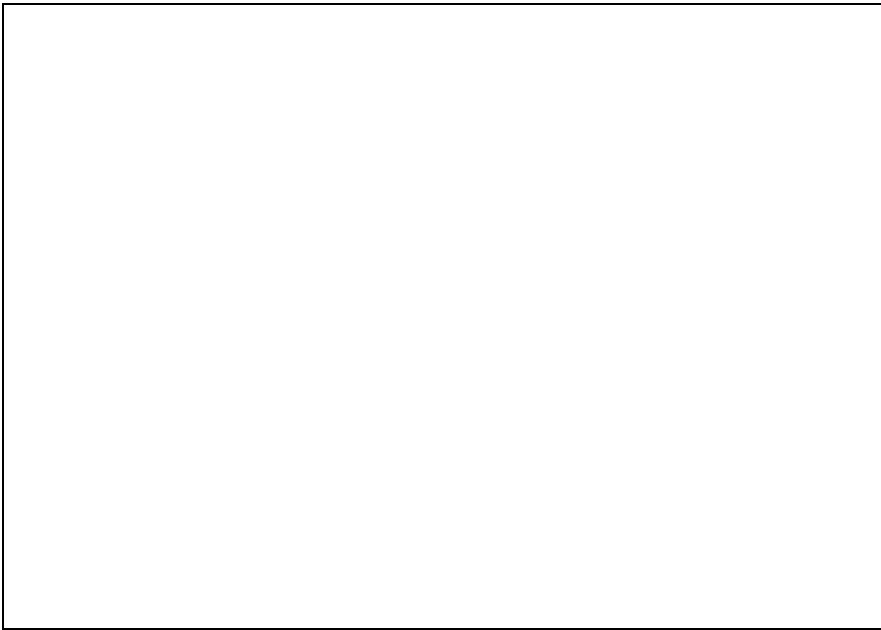
Experimenta agora tu.

Escreve verticalmente um nome: de uma pessoa, de um objeto,
de um animal, de uma cor, do teu clube...

Constrói o teu poema e ilustra-o.

[illegible]

Ilustração



Anexo 7

Avaliem a atividade (Acróstico).

Conversem sobre a aula e assinalem com uma X:

Gostámos muito ☐

Gostámos ☐

Gostámos pouco ☐

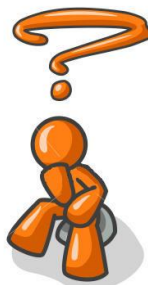
Não gostámos ☐

Porquê?

Porque foi uma aula diferente ☐

Porque trabalhámos todos para a construção de um texto ☐

Porque inventámos uma história ☐



Anexo 8

E.B.1 do Tojeiro Escrita Criativa 2º e 3.º Ano Turma B

Nome: _____ Data: ____/____/____

1-Lê o poema com muita atenção

Abecedário sem juízo

A é a Ana, a cavalo numa cana.
B é o Beto, quer armar-se em esperto.
C é Cristina, nada fora da piscina.
D é o Diogo, com chichi apaga o fogo.
E é a Eva, olha o rabo que ela leva.
F é o Francisco, come as conchas do marisco.
G é a Graça, ai mordeu-lhe uma carraça!
H é a Helena, é preta, diz que é morena.
I é o Ivo, põe na mosca um curativo.
J é o Jacinto, faz corridas com um pinto.
K é a Karina, que mordeu o cão da Marina.
L é o Luís, tem macacos no nariz.
M é a Maria, come a sopa sempre fria.
N é o Napoleão, dorme dentro do colchão.
O é a Olga, todos os dias tem folga.
P é a Paula, entra de burro na aula.
Q é o Quintino, que na missa faz o pino.
R é o Raul, a beber a tinta azul.
S é a Sofia, engasgada com uma enguia.
T é a Teresa, come debaixo da mesa.
U é o Urbano, que caiu dentro do cano.



V é a Vera, com unhas de pantera.
W é o Walter, que quer ir a Júpiter.
X é a Xana, caçando uma ratazana.
Y é o Yago, pescando no lago.
Z é o Zé, que foi ao mar e perdeu o pé.

Luísa Ducla Soares,
A Gata Tareca e outros poemas levados da breca,
1ª edição, Teorema, 1990 (excerto adaptado)

2- Inspira-te no poema da escritora Luísa Ducla Soares e, com o nome dos teus colegas ou outros que aches interessantes, escreve um poema engraçado com o abecedário. Se não houver nenhum colega para alguma letra, escolhe um nome que conheças. Dá-lhe um título.

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

F _____

G_____

H_____

I_____

J_____

K_____

L_____

M_____

N_____

O_____

P_____

Q_____

R_____

S _____

T _____

U _____

V _____

W _____

X _____

Y _____

Z _____

De seguida escolhe uma das letras e ilustra-a.



Anexo 9

Avaliem a atividade (Abecedário sem juízo).

Conversem sobre a aula e assinalem com uma X:

Gostámos muito ☐

Gostámos ☐

Gostámos pouco ☐

Não gostámos ☐

Porquê?

Porque foi uma aula diferente ☐

Porque trabalhamos todos para a construção de um texto ☐

Porque inventámos uma história ☐

